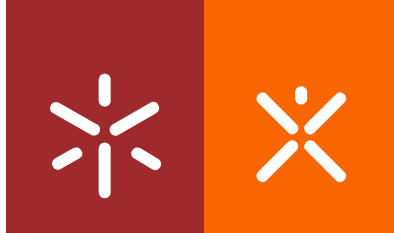




Helena Sofia Gonçalves Costa

Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: ler para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Sofia Gonçalves Costa

**Iniciação das crianças em processos ativos
de construção de conhecimento: ler para
aprender em contextos de aprendizagem
situada, colaborativa e autorregulada**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Julho de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Helena Sofia Gonçalves Costa

Endereço eletrónico: lena_2662@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13802976

Título do Relatório de Estágio:

Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: ler para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada

Orientadora: Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agora que me vejo na fase de finalização de uma das etapas mais desejadas da minha vida, sinto a necessidade de dedicar um agradecimento sincero a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que todo este percurso tenha sido, verdadeiramente, especial.

Começo por agradecer a todos os docentes que me ajudaram a construir a minha identidade profissional. Em especial, um agradecimento às Professoras Doutoras Teresa Sarmento e Íris Pereira, por todo o apoio, dedicação, encorajamento e disponibilidade constantes e incondicionais. Pelos momentos de partilha e escuta, pelos desafios, por me terem ajudado a conhecer e a melhorar, passo a passo, a profissional que vi crescer dentro de mim e, também, a construir muito conhecimento que levo para o meu futuro profissional.

Obrigada à educadora Paula Peixoto e à professora Isabel Vidal, docentes titulares das turmas nas quais se realizaram a componente de estágios, pelo acolhimento, incentivo, dedicação e carinho incansáveis. Sem dúvida, este período tratou-se de uma inspiração profissional, tornando esta experiência inesquecível e ainda mais rica.

Um agradecimento especialíssimo a todas as crianças com quem pude trabalhar, por me terem conquistado, por terem confiado em mim e por terem colaborado tão genuinamente comigo. Pelos abraços e palavras carinhosas com que me receberam e pelo sorriso com que me disseram adeus todos os dias. Assim, sem elas não teria ficado a boa certeza de que estou e sou feliz por ter escolhido ser uma Profissional da Educação!

Agradeço muito às minhas amigas, que fazendo parte da minha vida, foram um apoio constante nos vários momentos, bons e menos bons: elas sabem quem são. Em especial, um agradecimento à Margarida Fonseca, por ter sido a minha companheira durante todo este percurso, com a qual partilhei inseguranças e dividi conquistas. Foi muito bom viver esta etapa com a sua força, sigo com a certeza de que será uma excelente profissional.

Por fim, termino com o agradecimento aos meus pais e irmãos por tudo o que fizeram por mim! Por terem sido o meu maior pilar, por me terem dado a oportunidade de ter percorrido este longo caminho com toda a estabilidade de que necessitei. Por terem sido, também, o refúgio do meu espírito e por nunca se terem esquecido do seu papel fundamental nesta etapa, durante a qual, com muito amor e paciência, sempre me incentivaram a seguir em frente.

A todos o meu muito obrigada!

Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: *ler para aprender* em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada

Helena Sofia Gonçalves Costa

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade do Minho – 2013

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta relata os principais resultados de um projeto de intervenção desenhado com a finalidade de iniciar crianças do 2.º ano de escolaridade na competência específica da leitura como instrumento de construção de saber em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada, de forma a potenciar a competência de *aprender a aprender*.

A intervenção reconduziu o processo de aprendizagem, centrado até então na transmissão de conteúdos e na utilização exclusiva do manual, numa “viagem pedagógica” sócio construtivista, que integrou a experimentação de vários processos e procedimentos de construção do conhecimento. Incidiu sobre a temática *Profissões*, constante do plano curricular oficial, tendo os alunos experimentado a construção de conhecimento sobre: i) oito profissões desconhecidas através da leitura de textos informativos; ii) as profissões mais características entre os pais e avós e dos próprios alunos da sala através da leitura dos gráficos resultantes da aplicação de questionários; iii) a profissão mais característica da vila onde vivem através da leitura de informação recolhida durante uma visita de estudo.

Estas situações possibilitaram aos alunos a experimentação de uma posição ativa de construção de conhecimento, sendo levados a gerir e a mobilizar estratégias facilitadoras dessa construção, tornando-se sujeitos responsáveis e conscientes relativamente aos procedimentos necessários ao processo da sua aprendizagem.

Em termos investigativos, o projeto permitiu construir o entendimento do impacto da iniciação das crianças na construção da sua autonomia, alicerçada na leitura como uma ferramenta ativa da construção do saber em contextos significativos. Este investimento investigativo teve um impacto muito significativo na construção da minha identidade profissional.

**Initiating children in active processes of knowledge construction. Reading to learn
in situated, collaborative and self-regulated learning contexts**

Helena Sofia Gonçalves Costa

Internship Report

Master in Pre-school Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education

University of Minho - 2013

ABSTRACT

This essay reports the main results of an intervention project aimed at introducing second grade students into reading as a learning tool in situated, collaborative and self-regulated learning contexts in order to promote their learning to learn competence.

The intervention transformed the existent learning environment, which was characterized by the transmission of knowledge as well as by the exclusive use of the textbook, through a socio constructivist 'learning travel', offering children the experience of diverse processes and procedures of knowledge construction. The intervention focused on the theme curricular theme of 'Jobs', in the context of which students constructed knowledge about (i) eight unknown jobs through the reading of informative texts; (ii) the most characteristic jobs among their grandparents and parents as well as among themselves through the reading of graphics resulting from questionnaires; (iii) the most characteristic job of their village through the reading of information collected during a study visit.

These situations scaffolded children in the use of strategies that facilitated active knowledge construction processes, thus becoming responsible and conscious in what concerns to the procedures that sustain their own learning.

The project has allowed the understanding of the impact of initiating children in the construction of their learning autonomy using reading as an active tool for knowledge construction in meaningful contexts. This whole research process has had a very significant impact upon the construction of my professional identity.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização do contexto.....	3
1.2. Caracterização da turma	3
1.3. Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica	4
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1. O ensino e aprendizagem e a construção da autonomia.....	7
2.2. Leitura: uma ferramenta promotora da aprendizagem ativa e autónoma	18
2.3. Ler para aprender de forma situada e consciente: dois documentos reguladores da prática educativa do 1.º Ciclo.....	29
CAPÍTULO 3 – PLANO DE INTERVENÇÃO	32
3.1. Processo metodológico.....	32
3.2. Um dos objetivos visados: no contexto da articulação de dois projetos – ler e escrever para aprender.....	34
3.3. Objetivos e estratégias de intervenção	37
3.4. Instrumentos de recolha de dados da intervenção	44
CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	50
4.1. Apresentação do projeto de intervenção aos alunos	50
4.2. Atividades de intervenção: O projeto das profissões	61
4.2.1. As oito profissões desconhecidas	62
4.2.2. As profissões mais características entre os pais, avós e alunos da turma	81

4.2.3. A profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso	96
4.3. Autoavaliação (durante as três atividades)	122
4.4. Divulgação do projeto	142
4.4.1. O envio para o jornal.....	143
4.4.2. Construção de um PowerPoint para a apresentação à comunidade.....	144
4.5. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos	148
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	167
ANEXOS	168
ANEXO 1 – Ficha de trabalho – Profissão de Aguadeiro e Historiador	169
ANEXO 2 – Ficha de trabalho – Profissão de Apicultor e Locutora	171
ANEXO 3 – Ficha de trabalho – Profissão de Enólogo e Garimpeiro	173
ANEXO 4 – Ficha de trabalho – Profissão de Oleiro e Arquiteto	175
ANEXO 5 – Texto de consolidação: “As oito profissões”	177
ANEXO 6 – Texto de consolidação: “Passado, presente e futuro”	178
ANEXO 7 – Ficha de trabalho: A história do ouro.....	179
ANEXO 8 – Ficha de trabalho: A oficina.....	181
ANEXO 9 – Ficha de trabalho: O ouro na vida das pessoas.....	183
ANEXO 10 – Ficha de trabalho: A metamorfose do ouro.....	185
ANEXO 11 – Texto de consolidação: “A Póvoa de Lanhoso e a Profissão de ourives”	187
ANEXO 12 – PowerPoint final	188

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Anúncio publicitário do jornal local	56
Figura 2 - Respostas dadas pelo A9 e A22 às questões 3 e 4 da ficha de trabalho	57
Figura 3 – Respostas dadas pelo A9 e A22 às questões 1 e 2 da ficha de trabalho.....	57

Figura 4 - Respostas dadas pelo A15 e A20 às questões 3 e 4 da ficha de trabalho	57
Figura 5- Excerto da ficha de trabalho do grupo que estudou a profissão de oleiro	70
Figura 6 - Exemplo de uma das tarefas de aprendizagem de novo vocabulário	72
Figura 7 - Exemplo de uma das tarefas de aprendizagem de novo vocabulário	72
Figura 8 - Imagem recolhida pelo grupo do garimpeiro, com a legenda: "Garimpeiro a apanhar ouro e diamantes na água"	74
Figura 9 - Registo do A15 de alguns dos vocábulos aprendidos.....	76
Figura 10 - Texto construído pelo grupo que estudou a profissão de apicultor	79
Figura 11 - Texto construído pelo grupo que estudou a profissão de garimpeiro	79
Figura 12 - Exemplo de um questionário já preenchido.....	86
Figura 13 - Tabela de registo e gráfico "As profissões que queremos ter"	88
Figura 14 - Um dos grupos a efetuar o registo dos seus dados	89
Figura 15 - As profissões das mães.....	90
Figura 16 - As profissões dos pais	90
Figura 17 - As profissões dos avôs	91
Figura 18 - As profissões das avós	92
Figura 19 - A "rotunda do ouro"	99
Figura 20 - Ficha de trabalho realizada pelo A18 e A7	102
Figura 21 - Exemplo de um registo da exploração do <i>síte</i> do Museu do Ouro	105
Figura 22 - Uma das questões das fichas de trabalho destinadas à recolha de informação.....	111
Figura 23 - Uma das questões da ficha de trabalho destinada à recolha de informação	112
Figura 24 - Uma das questões da ficha de trabalho destinada à recolha de informação	113
Figura 25 - Uma das questões da ficha de trabalho destinada à recolha de informação	113
Figura 26 - Exemplo de uma das tarefas de trabalho de vocabulário	114
Figura 27 - Exemplo de uma das tarefas de trabalho de vocabulário	115
Figura 28 - Exemplo de um dos textos construídos com base na informação recolhida.....	118
Figura 29 - Conjunto de fotografias selecionadas com a respetiva legenda	119
Figura 30 - Um dos grupos a realizar a apresentação do seu trabalho	119
Figura 31 - Corações de Filigrana realizados pelas crianças.....	121
Figura 32 - Um dos Corações de Filigrana realizados com o envolvimento dos pais.....	121
Figura 33 - Primeira questão das fichas de avaliação (esta específica da primeira atividade) ..	123

Figura 34 - Primeira sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)	126
Figura 35 - Segunda sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)	129
Figura 36 - Segunda questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)	131
Figura 37 - Terceira sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)	134
Figura 38 - Quarta sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)	136
Figura 39 - Um dos alunos a ler a notícia que saiu no jornal local	144
Figura 40 - Um dos grupos a efetuar o preenchimento do PowerPoint impresso	145
Figura 41 - Apresentação do projeto à comunidade escolar	147
Figura 42 - Ficha de confronto das aprendizagens	149

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de Intervenção	43
Quadro 2 - Normas de transcrição da interação pedagógica [(adaptado de Vieira (1998:521))].	47
Quadro 3 - Definições "preliminares" sobre as oito profissões desconhecidas	65
Quadro 4 - Conhecimentos prévios relativamente às profissões dos pais e avós dos alunos da sala	83
Quadro 5 - Conhecimentos prévios sobre a profissão de ourives	98

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Conceção sócio construtivista da aprendizagem (síntese)	17
Esquema 2 – Conceção sócio construtivista da aprendizagem com o contributo da leitura como ferramenta de aprendizagem (síntese)	28
Esquema 3 – Esquema organizador da primeira atividade do projeto	62
Esquema 4 - Esquema organizador da segunda atividade do projeto	81
Esquema 5 - Esquema organizador da terceira atividade do projeto	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de organização das profissões aprendidas	52
Tabela 2 – Atualização da tabela 1 com a exploração da tarefa do manual de Estudo do Meio. 54	
Tabela 3 – Atualização da tabela 1 com a exploração do material didático.....	55
Tabela 4 - Atualização da tabela 1 com a realização da tarefa sobre o anúncio publicitário.....	59
Tabela 5 - Tabela de organização da informação mais importante dos textos	68
Tabela 6 - Confronto entre as ideias prévias e as ideias posteriores à leitura	103
Tabela 7 - Confronto entre as concepções sobre formas de aprender prévias e posteriores à leitura do texto	104
Tabela 8 - Respostas dadas à primeira questão - 1.ª atividade.....	124
Tabela 9 - Respostas dadas à primeira questão - 2.ª atividade.....	124
Tabela 10 - Respostas dadas à primeira questão - 3.ª atividade.....	125
Tabela 11 - Respostas dadas à primeira sub-questão - 1.ª atividade.....	127
Tabela 12 - Respostas dadas à primeira sub-questão - 2.ª atividade.....	127
Tabela 13 - Respostas dadas à primeira sub-questão - 3.ª atividade.....	128
Tabela 14 - Respostas dadas à segunda sub-questão - 1.ª atividade	129
Tabela 15 - Respostas dadas à segunda sub-questão - 2.ª atividade	130
Tabela 16 - Respostas dadas à segunda sub-questão - 3.ª atividade	131
Tabela 17 - Respostas dadas à segunda questão - 1.ª atividade.....	132
Tabela 18 - Respostas dadas à segunda questão - 2.ª atividade.....	133
Tabela 19 - Respostas dadas à segunda questão - 3.ª atividade.....	133
Tabela 20 - Respostas dadas à terceira sub-questão - 1.ª atividade.....	134
Tabela 21 - Respostas dadas à terceira sub-questão - 2.ª atividade.....	135
Tabela 22 - Respostas dadas à terceira sub-questão - 3.ª atividade.....	136
Tabela 23 - Respostas dadas à quarta sub-questão - 1.ª atividade	137
Tabela 24 - Respostas dadas à quarta sub-questão - 2.ª atividade	137
Tabela 25 - Respostas dadas à quarta sub-questão - 3.ª atividade	138
Tabela 26 - Respostas às questões relativas à 1.ª atividade.....	150
Tabela 27 - Respostas às questões relativas à 2.ª atividade.....	151
Tabela 28 - Respostas às questões relativas à 3.ª atividade.....	151

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o resultado de uma investigação pedagógica de tipo de investigação-ação, inserida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do *Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, ministrado pela Universidade do Minho. Esta unidade curricular encontra-se organizada de forma a propiciar experiências de prática educativa em contextos reais, é seu propósito possibilitar o desenvolvimento e a construção de conhecimentos profissionais conscientes e informados, sustentados numa prática de investigação pedagógica. A redação deste relatório pretende ilustrar com detalhe e profunda reflexão todo o processo de investigação-ação por mim desenvolvido no âmbito desta experiência educativa.

Foram dois os propósitos de intervenção deste projeto, um, centrado no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o outro, no meu desenvolvimento como profissional, nomeadamente: (1) promover a iniciação dos alunos na leitura de texto como processo essencial de construção de saber em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada, promovendo, também, um nível consciente (metacognitivo) dessas aprendizagens como preparação para a autonomia futura; (2) desenvolver competências profissionais, nomeadamente: (a) compreender a área problemática em estudo através da construção de uma planificação e ação refletidas, de forma a reconhecer o impacto, junto dos alunos, da intervenção pedagógica na iniciação e no reconhecimento da competência da leitura de texto como processo de construção do conhecimento em contextos de aprendizagem situada; (b) avaliar esta experiência no âmbito da investigação-ação.

Na primeira parte deste trabalho faço uma breve caracterização do contexto onde se realizou a intervenção e o enquadramento contextual de todo o projeto, momento em que identificarei e justificarei as 'áreas problema' que suscitaram a intervenção pedagógica.

De seguida, enquadrarei teoricamente a investigação realizada, discutindo e clarificando, as linhas conceituais estruturantes deste projeto. Neste ponto discuto formas atuais de conceber o processo de ensino-aprendizagem e algumas das características estruturantes de um contexto de aprendizagem que se revela impulsionador de conhecimentos e, simultaneamente, de uma aprendizagem social e da autonomia que se deseja que os alunos adquiram neste processo de aprendizagem. Noutro ponto, farei ainda referência às potencialidades da competência de leitura como ferramenta ativa de construção de aprendizagens.

Segue-se o capítulo em que apresento o plano geral de intervenção deste projeto. Nele ficará destacado o procedimento metodológico seguido para a sua construção e os objetivos pedagógicos e investigativos perseguidos, a par das estratégias pedagógicas de intervenção utilizadas. Desta forma, farei, numa primeira instância, a exploração conceptual da metodologia de investigação-ação e das suas potencialidades no âmbito de projetos desta natureza e, numa segunda, exporei o conjunto de objetivos visados, as estratégias pedagógicas desenhadas e os instrumentos de recolha de dados que utilizei para viver e perceber, de forma ativa e consciente, todo o contexto e desenvolvimento da ação.

O capítulo que se segue será dedicado ao relato da intervenção pedagógica construída no decorrer deste percurso. Neste ponto é realizada a descrição detalhada, analítica e reflexiva das intervenções realizadas, utilizando como suporte o conjunto de dados recolhidos, sendo estes reveladores do resultado da experiência e do impacto gerado. Neste processo, relaciono o enquadramento teórico com a experiência vivenciada em contexto real, procurando evidenciar o entendimento que construí sobre e a propósito da experiência.

Na última parte deste relatório será apresentada uma reflexão final e geral sobre a intervenção que desenvolvi e o processo investigativo subjacente, sistematizando as principais conclusões, limitações e recomendações futuras construídas durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica e, (re)construídas durante a redação deste texto. Desta forma, pretendo criar um espaço onde possam ser mobilizadas as maiores aprendizagens e dificuldades sentidas, para que assim, possibilite consolidar e explicitar o contributo desta experiência para a minha formação profissional e para os exercícios profissionais futuros que pretendo vivenciar.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do contexto

Este Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada teve lugar no Centro Escolar do Cávado, situado na freguesia de Monsul, que integra o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, pertencente ao concelho da Póvoa de Lanhoso. A zona onde a escola está situada acolhe crianças de dez freguesias do Baixo Concelho, um contexto eminentemente rural em que a maioria das famílias pertence a um grupo socioeconómico baixo (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio).

1.2. Caracterização da turma

Este projeto incidiu numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos, dos quais sete eram raparigas e dezoito rapazes, com as idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Torna-se pertinente reforçar que a turma em questão era heterógena a todos os níveis. Com este efeito, cinco dos alunos beneficiavam de apoio escolar, estando integrados no programa “Ninhos”, uma iniciativa ao nível do agrupamento que visa colmatar as dificuldades de aprendizagem dos grupos de alunos nele inseridos, com apoio especializado nas áreas de Português e de Matemática; além disso, outros três alunos, dos restantes vinte, encontravam-se curricularmente ao nível do 1.º ano de escolaridade. Esta dinâmica na organização da turma acabou por ter influência no decorrer do estágio, pelo que o projeto de investigação-ação que aqui se apresenta foi apenas realizado com os dezasseis alunos não englobados nas condicionantes acima referidas. Na sua generalidade, a turma apresentava um comportamento disciplinar razoável, havendo, no entanto, alguns casos de falta de concentração e desvio dos comportamentos adequados em sala de aula por parte de alguns elementos. Por fim, não se verificavam casos de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), sendo que havia uma criança sinalizada, mas ainda sem um diagnóstico final e elucidativo.

1.3. Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

“Cabe sempre aos professores estagiários, individual ou colaborativamente, a escolha do seu tema de investigação, de acordo com as suas situações concretas de trabalho, o que os torna principais autores e actores da sua formação, em consonância com o conceito de epistemologia da prática inerente à abordagem reflexiva. Nesta opção reside uma das principais condições para que os professores se impliquem de forma comprometida nos projetos que desenvolvem” (Moreira *et al*, 2001:621).

Durante o tempo de adaptação ao contexto e de observação, essencialmente, dirigida a identificar as particularidades da turma e do seu funcionamento pedagógico, pude aperceber-me de algumas características que justificaram a configuração e a construção de todo este projeto.

Numa primeira instância, inquietou-me a discrepância de metodologias de ensino utilizadas pela professora titular na leção de conteúdos do Estudo do Meio em relação às utilizadas nas áreas de Português e de Matemática. Ao contrário do que se verificava nessas áreas, o trabalho realizado no Estudo do Meio seguia metodologias mais tradicionalistas, nomeadamente, o recurso a aulas expositivas e pautadas pela utilização exclusiva do manual escolar, configurando-se, desta forma, uma postura eminentemente passiva do aluno na construção do seu conhecimento. Neste pano de fundo, considerei que seria pertinente desenhar uma intervenção que permitisse potenciar as dinâmicas de ação dos próprios alunos na construção dos seus saberes no âmbito dessa mesma área curricular, o Estudo do Meio. De igual forma, moveu-me a certeza de que me parecia pertinente coadunar o potencial que surge de uma postura ativa do aluno dentro de sala de aula com aquilo que é oferecido pelo carácter desafiante das matérias de Estudo do Meio, explorando igualmente o potencial de construção dos saberes fora do ‘contexto de sala’, de modo a que, assim, pudesse existir uma maior valorização daquilo que o meio, os outros e a comunidade oferecem nesse sentido.

Nesta linha, considerei que seria imperativo construir contextos situados de aprendizagem que permitissem a experimentação de novas formas de construir saber, contribuindo também para a desconstrução da ideia, eventualmente já ‘estabelecida’ entre os alunos, de que o acesso ao conhecimento residia de forma ‘estática’, no professor ou no manual da disciplina. Deste modo, estive nos meus propósitos de ação, na linha do que é defendido pela teoria do desenvolvimento curricular (Alonso, 1996), seguir uma postura de ação pedagógica que favorecesse a emergência das aprendizagens curricularmente estabelecidas em ambientes práticos, significativos e autênticos, assim como promover a regulação dos processos

peçoais de aprendizagem nesses contextos, valorizando a importância da construção permanente da competência transversal do *aprender a aprender*, numa perspectiva sócio construtivista.

O papel da leitura entrou neste projeto como uma componente essencial, visto que o ato de ler continua a ser “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Camps & Colomer, 2002:70), quer dizer, a leitura é não só uma competência linguística específica crucial para o sucesso de qualquer área de aprendizagem, mas, também, nos contextos de vida e contextos profissionais extra-escolares. Na turma em questão, a leitura era bastante valorizada, uma vez que os alunos mostravam grande interesse por essa atividade, tanto em tarefas indicadas pela professora como em atividades de leitura dirigidas para trabalho de casa. Ainda assim, neste âmbito, foi possível verificar que as dinâmicas das atividades de leitura observadas, na área do Estudo do Meio, também apontavam para a necessidade de orientar os alunos para a compreensão dos textos e do valor da leitura dos textos, pois os alunos revelavam não possuir estratégias de leitura que rentabilizassem o processo de construção dos seus saberes; por conseguinte, mostravam-se leitores pouco autónomos na construção dos significados e tendencialmente ‘preocupados’ em decodificar palavras, uma a uma, não conseguindo, autonomamente, construir o sentido de um texto. Ainda que esta postura face à leitura fosse espectável, visto serem alunos que ainda estavam a iniciar o 2.º ano de escolaridade, compreendi que seria benéfico que estes fossem envolvidos num tipo de dinâmica que procurasse dotá-los de estratégias que os tornassem cada vez mais ativos em relação à leitura e dotando-os de autonomia para que a construção de significados, isto é, de aprendizagem, fosse cada vez mais bem conseguida.

Em concordância com o Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) é esperado que, no final do 2.º ano de escolaridade, os alunos já possuam competências para “ler textos curtos com alguma fluência e ainda, compreender o essencial dos textos lidos” (p. 22). Assim, este projeto procurou contribuir para esse desígnio, tendo em conta que, como nos dizem Camps e Colomer (2002, p.90), “o papel central da leitura não é ler para aprender a ler mas ler com um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido”. Neste sentido, o projeto também pretendeu ajudar a clarificar a ideia de que a leitura é uma ferramenta indispensável para construir significados (indo muito para além do domínio do código) e que, nessa medida, é indispensável para a construção da aprendizagem e do funcionamento e integração na nossa sociedade. Tratou-se, na verdade, de despertar o

reconhecimento de que a leitura faz parte das ações realizadas quotidianamente e de que, nessas ações, a *ler aprendemos*, e de que os textos permitem o acesso a um conjunto vastíssimo de conhecimentos necessários para *fazer coisas*.

Uma outra dimensão que alimentou as intenções pedagógicas do projeto foi o reduzido vocabulário conhecido e ativamente utilizado pelo grupo. O período de observação/análise permitiu detetar esta lacuna no grupo de intervenção, talvez devido ao contexto onde viviam e, possivelmente, potenciado pelo facto de ser um espaço de ensino balizado pela pedagogia tradicionalista na construção do saber. Desta forma, a leitura situada, realizada durante a intervenção, funcionou, também, como um contexto favorável à aquisição, ampliação e sedimentação de vocabulário, através da criação de todo um ambiente propício à aprendizagem de novas palavras, naturalmente relacionadas com os novos conceitos que caracterizam as dinâmicas naturais do conhecimento do mundo e da língua.

A definição do projeto objetivou-se e fundamentou-se numa temática específica da área do Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade, a qual constava no plano de trabalho inicialmente construído pela professora titular da turma. Assim, o trabalho incidiu sobre o tema 'Profissões', parte dos módulos referentes ao conteúdo sobre os "Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade", em articulação com o item "Instituições e serviços existentes na comunidade", ambos os conteúdos programáticos referentes à unidade: "À descoberta dos outros e das instituições".

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Todas as opções pedagógicas devem ser justificadas à luz daquilo que se encontra preconizado na literatura de forma a sustentar a prática e a realização de uma investigação pedagógica; o mesmo posso afirmar do desenho, implementação e avaliação deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada. Neste capítulo irei tentar evidenciar este cuidado específico, cuja complexidade compreendi ao longo do desenvolvimento deste projeto, sistematizando o entendimento que construí sobre o processo de ensino-aprendizagem sócio construtivista em alternativa a uma abordagem marcadamente tradicional. Nesta síntese, destacarei o papel do professor como mediador de aprendizagens e o papel dos alunos como construtores ativos do seu conhecimento, em oposição à postura transmissiva do docente e ao papel passivo dos alunos nesse processo, evidenciando em que medida estas posturas se apresentam inibidoras da construção da autonomia da aprendizagem. Neste seguimento refletirei ainda sobre a aprendizagem situada, colaborativa e consciente como desencadeadora de uma aprendizagem de qualidade e da construção da autonomia do aprendente. Nesta secção realçarei ainda a importância de proporcionar de forma cuidada a prática integrada e recorrente de situações reais, motivadas e contextualizadas de leitura (e escrita) como ferramenta(s) que permite(m) aprender de forma ativa e colaborativa, contrastando com uma recorrência à prática de leitura (e escrita) de textos limitada à aprendizagem de leitura (e escrita), subsidiária do manual e realizada com fins meramente avaliativos.

2.1. O ensino e aprendizagem e a construção da autonomia

O entendimento do processo de ensino-aprendizagem tem evoluído historicamente. Inicialmente era dada ênfase ao papel do professor como transmissor de conhecimento, estando o aluno limitado à passividade da receção dos conteúdos expostos, exercendo um contributo irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento (Mizukami, 1986). Diferentemente destas metodologias expositivas (Coll *et al*, 2001), o processo de ensino-aprendizagem é concebido atualmente como um todo integrado, no qual se destaca o papel do aluno como construtor do seu conhecimento e o do professor, como um mediador/construtor de situações que proporcionam um contacto significativo com os conteúdos curriculares e, ainda, que abram caminho à construção ativa desse conhecimento. Com efeito, nesta perspetiva, alunos e professor não são agentes paralelos mas, sim, atores em interação, sendo função do professor – entendido como o “facilitador de aprendizagens” (Beernaert, 1994, p.6, cit. em Day, 2001,

p.308) – criar “as condições necessárias para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso” (Weisz, 2002, p.23), através da interação ativa com o conhecimento, com os pares, com o professor e consigo próprio.

Pode falar-se, então, de uma passagem progressiva de um entendimento marcadamente tradicionalista da educação para uma conceção sócio construtivista. Apesar desta mudança teórica, a educação tradicionalista continua a resistir ao longo do tempo. A este propósito, Brooks e Brooks (1993) referem que muitos professores assumem e aceitam, teoricamente, os princípios sócio construtivistas. Para estes autores,

“os professores querem que os alunos assumam responsabilidade pela sua aprendizagem, sejam pensadores autónomos, que desenvolvam compreensões integradas dos conceitos e que saibam questionar, reflectir (...), contudo, poucos são os que, na prática, conseguem actualizar estes tópicos e metodologias.” (p. 13).

Isto acaba por se traduzir num predomínio das tais práticas tradicionalistas, nas quais o professor assume a autoridade na apresentação (por vezes, mera exposição) de conhecimentos já acabados – uma prática centrada no “dizer” –, e ao aluno é retirada a autonomia e a participação ativa necessárias à construção e apropriação do conhecimento, limitando-se a uma prática centrada no “ouvir e no memorizar” (Brooks e Brooks, 1993). Esta valorização reflete um ambiente educativo centrado no professor e preocupado apenas com o ensino, que proporciona uma aprendizagem compartimentada, deixando de parte a preocupação com a forma como os alunos constroem os significados e, também, desvalorizando os ambientes de aprendizagem integrada, ativa e autêntica.

Uma das consequências deste ensino tradicionalista é a valorização dos conteúdos em detrimento da aprendizagem dos processos de construção de conhecimento. Alonso, Roldão e Vieira (2006) reprovam esta dimensão pedagógica focada nos conteúdos, realçando que a construção de um contexto de aprendizagem se prende diretamente com a natureza das estratégias de ensino ativadas e com o modo como estas facilitam ou dificultam o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de regular os próprios processos de aprendizagem. Estas autoras afirmam expressamente que se trata de

“descentrar o foco do ensino dos conteúdos, entendidos como uma finalidade em si mesmos (como objectos inertes), para os colocar ao serviço da aprendizagem de estratégias que permitam integrá-los, relacioná-los e mobilizá-los, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma acção eficaz” (p.3).

Dito de outro modo, o processo e ambiente de ensino-aprendizagem ganhará se for construído de forma a favorecer a promoção da construção da autonomia do aluno para *aprender a aprender* por si próprio em situações futuras, já que os alunos, perante os significados que as diversas fontes oferecem, precisam de construir-se como agentes da sua própria aprendizagem, a par da necessidade de se construírem como cidadãos críticos, para que, assim e só assim, se construam como cidadãos autónomos (Day, 2001; Alonso, 2005; Alonso, 1998; Pereira, 2010).

Com efeito, “a *preparação no processo de construção da aprendizagem*, em vez de no tradicional *estado de saber*, tornou-se a grande *finalidade* da educação” (Pereira 2010, p.111, *italico original*), remetendo para a necessidade de ajudar os alunos a construírem um conhecimento flexível e mobilizável ao longo da sua vida, fazendo uso dos recursos cognitivos que lhes permitem agir autonomamente. Para isso, seguindo a linha do que nos diz a autora supracitada, é necessário que o aluno seja levado a ter consciência daquilo que sabe e dos recursos cognitivos que necessita de mobilizar para apropriar-se dos seus conhecimentos e aplicá-los em situações futuras. Será interessante neste momento deixar a definição de autonomia de Raya, Lamb & Vieira (2007), que destaca a complexidade que lhe é inerente:

“é um constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada; requer tanto disposição como capacidade para assumir responsabilidade pela aprendizagem; implica tanto a independência como a interdependência; desenvolve-se através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica; e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas (p.26).”

Nesta compreensão, e assumindo que o ensino deverá estar ligado a uma metodologia vocacionada para a construção da autonomia do aluno (Contente, 1995), fica claro que a preparação para a autonomia assenta, obrigatoriamente, na promoção de estratégias cognitivas conscientes que impliquem a “autorreflexão e controlo pessoal sobre o processo de construção de conhecimento como elementos chave para *aprender a aprender*” (Rosário, 1997, p.241). Essas componentes apenas estão acessíveis aos alunos mediante oportunidades de exercerem uma consciencialização e autocontrolo efetivos do processo de aprendizagem a que estão a ser sujeitos, sendo levados a pensar sobre aquilo que estão a aprender (Ribeiro, 2003). A literatura deixa-nos perceber que a capacidade de pensar sobre o que se aprende (geradora da autonomia) exige uma *maturidade metacognitiva* e requer situações que permitam “saber o que

se pretende atingir (objectivos de aprendizagem) e saber como consegui-lo (autorregulação dos processos)” (Carr (1990), citado por Rosário (1997, p.242)). Este processo metacognitivo fundamenta a aprendizagem e o pensamento autónomo e implica a utilização do pensamento reflexivo para desenvolver a consciência sobre aquilo que foi feito, aprendido e, essencialmente, sobre o processo que levou a essa aprendizagem.

A forma como os professores podem promover a construção da autonomia de significados passa por “uma transformação no tipo de mediação estabelecida entre o aprendente e o saber” (Pereira, 2010, p.119). Com efeito, é generalizado o consenso sobre a necessidade de “a escola ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas” (Alonso, 1994, p.4). Isto traduz uma mudança na conceção dos ambientes, contextos e processos de aprendizagem. Alonso (2005) acredita que esta renovação permitirá a criação das condições de promoção de competências básicas e essenciais quer nos alunos quer nos professores, que levarão à autonomia na construção do saber: reflexividade, pesquisa, comunicação, resolução de problemas e, ainda, a capacidade de trabalhar em equipa, “todas elas necessárias para *aprender a aprender* e aprender a continuar aprendendo” (p.19).

Será no seguimento desta compreensão que surgirão outras questões que realçam e sistematizam a necessidade de mudança da conceção tradicionalista predominante dos ambientes de aprendizagem, colocando a tónica na visão sócio construtivista, centrada nos contextos específicos de ação, na relação interativa professor-aluno, no processo de ensino e aprendizagem de qualidade; a integração das áreas curriculares e dos alunos na sua diversidade cultural e no meio envolvente, e ainda, dos tipos de aprendizagem curricularmente previstas; a criação e experimentação de situações, metodologias e materiais diversificados, que extravasem a sala, mas também os instrumentos de aprendizagem redutores e as experiências de natureza individual; a aprendizagem autocontrolada de conteúdos e procedimentos de aprendizagem integrados e diversificados, para gerir de forma progressiva noutras situações para partilhar e ajudar os outros a aprender (Alonso, 1996; Alonso, 2001; Alonso, 2005; Pereira, 2010; Coll *et al.*, 2001).

Como tal, fica evidente que o saber passou a ser considerado não no seu sentido acabado, mas na forma como é construído, o que implicará uma abordagem ao ensino que “oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta, contextual e significativa,

através da qual podem levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1996, p.9).

Com efeito, uma dimensão incontornável associada a esta mudança na forma de encarar o saber passa pelo confronto entre a aprendizagem por receção (dominada pela memorização de conteúdos numa forma acabada) e a aprendizagem pela ação (dominada pela ação através da descoberta do conteúdo de forma autónoma), também assumida como muito mais significativa. Com base nas teorias de Ausubel, Moreira *et al.* (2000) apontam duas condições necessárias à aprendizagem significativa: uma referente à disposição ou motivação do aluno e a outra reconhecida pela atribuição de uma razão significativa para que se crie um momento de aprendizagem. Dito de outro modo, é necessário que o aluno compreenda e se aproprie do potencial significativo do conteúdo a ser aprendido e da forma como este conteúdo se relaciona com a sua experiência – como se encaixa nas ideias prévias que possui. Neste âmbito, Rosário (1997) afirma que deve ser dada relevância aos conhecimentos prévios dos alunos “não só porque são os que utilizam como “gancho” para aprender (...), mas também porque deles dependem o leque de relações que lhes é possível estabelecer na atribuição de significado à nova informação” (p.238). Esta é, obviamente, uma dimensão a ter em conta num contexto que cultive a qualidade da aprendizagem, já que a existência destes conhecimentos permite que a criança avance na sua aprendizagem com segurança e, mais importante, perceba que os novos conteúdos não são vazios de significância no seu referencial cultural e na sua vida (Rosário, 2007).

De igual modo, as conceções sócio construtivistas adiantam que esta aprendizagem potencialmente significativa está inteiramente relacionada com a possibilidade de os alunos aprenderem por múltiplos caminhos, de forma ativa e colaborativa, permitindo o desenvolvimento de competências, habilidades e a construção ativa de significados, fomentando uma aprendizagem experiencial. Todas estas dimensões devem ser integradoras, de forma a convocar procedimentos e atitudes, em torno de problemas motivadores e relevantes para a formação individual e social da criança (Alonso, 2005).

Segundo Alonso (1998), estas dimensões de uma aprendizagem significativa entram em concordância com a perspetiva globalizadora e integradora da aprendizagem, que acentua o papel da ação e experiência na aprendizagem, caracterizada pela abordagem a problemas potencialmente significativos e desafiantes, favorecendo e sustentando a participação ativa, envolvimento pessoal, e o estabelecimento de relações entre as aprendizagens, dando-lhe

sentido, funcionalidade e compreensão para que sejam aplicadas em situações futuras. Zabala (1989) assinala as potencialidades desta abordagem globalizadora quando associada à abordagem a problemas específicos e significativos para as crianças, tornando o processo de aprendizagem mais real e cativante:

"A adopção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes" (p. 24).

Weisz (2002), ajuda-nos a ver esclarecida esta dimensão, adiantando que a motivação – originada pela procura de resolução de situações-problema desafiantes – deverá ser complementada com a oportunidade de os alunos agirem ativa e colaborativamente nas situações de aprendizagem. A autora deixa mesmo clara a ideia de que “a construção do conhecimento deve partir de situações nas quais [o aluno] possa agir sobre o que é objeto do seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas” (p.61). Fosnot (1996), no âmbito do contexto da promoção desta aprendizagem, realça que será interessante organizar a prática pedagógica “de forma a que os alunos possam colaborar, interagir e colocar questões tanto aos colegas como ao professor” (p.137). Por estas mesmas razões, esta lógica sócio construtivista implica uma metodologia que assenta na atividade conjunta dos alunos e do professor, fundamentada no conceito de (e por sua vez configurando a) Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1978), e que, portanto, desta forma, assume o ensino como um processo de construção comum de significados orientados para a autonomia do aluno, com vista a que estes significados sejam construídos graças à interação, onde a criança “pode resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente” (Newman, Griffin e Coll, 1991, citados por Coll *et al.* 2001, p.125).

Está aqui destacada, portanto, a importância de uma recorrência a experiências de aprendizagem que usam o farol da conceção sócio construtivista, que implicam a participação ativa e colaborativa, experiências essas de carácter integrado e autêntico, e relevantes, de maneira a serem aprendizagens cada vez melhor consolidadas e mobilizadas. Rosário (1997) afirma que estes princípios encaram o aluno “como um sujeito activo que, na interacção com o meio, não só capta a informação que recebe, mas relaciona-a, integra-a e confere-lhe sentido,

recriando-a” (p.240). Raya, Lamb & Vieira (2007) completam este potencial de uma dimensão interativa na construção do conhecimento, reconhecendo-lhe o potencial de desencadear a construção da autonomia das crianças. Como tal, referem que “a autonomia é mais do que agirmos por nós mesmos. Também implica responder criativamente ao nosso ambiente, o que significa que a autonomia cresce da interacção no e com o mundo, e não em isolamento” (p.32).

Neste seguimento, a interpretação sócio construtivista do ensino constitui-se em torno da atividade mental dos alunos, possibilitando o estabelecimento de relações e a atuação autónoma, implicando que o aluno compreenda o que faz, por que razão faz e, a par disso, tenha consciência do processo que está a seguir (Coll *et al.*, 2001).

Novamente Weisz (2002) estabelece alguns princípios pedagógicos que possibilitam um entendimento bastante claro do diálogo que deve acontecer entre o ensino e a aprendizagem. Um deles elucida-nos expressamente para a necessidade de que, para que seja possível acontecer uma verdadeira situação de aprendizagem, exista um “casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna” (p.45). Esta questão traz consigo dimensões que sublinham a importância de uma postura específica da criança e do professor, a primeira como um agente ativo da sua própria aprendizagem, que interage e age sobre o conhecimento, e o segundo, como o agente que gera as melhores situações e condições de aprendizagem, no fundo o proporcionador do ambiente de qualidade. Com efeito, o professor, como já fiz referência, entendido como o “facilitador de aprendizagens” assume a função de promover um ambiente que favoreça uma postura mental ativa dos alunos, possibilitando-lhes a construção de significados relativos aos conteúdos culturalmente significativos (Bruner, 1990).

Nesta linha, estas experiências ativas e colaborativas, marcadas pela autenticidade, traduzem-se numa prática situada. Pereira (2010) define-a, nesta perspetiva, como a “participação ativa das crianças em atividades da vida real, de âmbito social ou académico, simuladas em sala de aula, (...) para assim construir significados necessários à consecução dessas actividades” (p.121). Desta forma, a prática situada permite que todas estas experiências estabeleçam um vínculo com a vida real das crianças através da recorrência a uma contextualização nos conhecimentos culturais significativos, que serão mobilizados e integrados pelas crianças de forma significativa nas várias situações da vida ativa, e não apenas no sentido

de serem assimilados e “arrumados”, contribuindo para a cidadania ativa no restante percurso escolar e não só (Pereira, 2010).

“É, no entanto, hoje claro que isso [construção da progressiva autonomia para o futuro] só será possível quando o cidadão souber mobilizar de uma forma não só integrada mas também *consciente* esses saberes durante de uma qualquer atividade social” (Pereira, 2010, p.112, *italico original*)”. Regressando agora às ideias com que iniciei esta síntese e assumindo que no quadro atual de educação um objetivo primordial passa por ajudar os alunos a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para aprender (Raya, Lamb & Vieira 2007), esta consciência, por parte da criança, permite a utilização deliberada de *estratégias de atuação e aprendizagem em novas situações* de forma a resolverem os desafios com que contactam, de forma controlada, gerando a autonomia. Alonso (2005) sublinha esta dinâmica do desenvolvimento de estratégias como sustentadoras da autonomia e autorregulação da aprendizagem:

“Estas estratégias entendidas ‘como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) em que o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos que precisa para cumprir uma determinada tarefa e objectivo, segundo as características da situação educativa em que se produz a acção’ (Monereo e outros, 1998:27), requerem do aluno um processo de *regulação* da aprendizagem que é o que lhe permitirá adquirir uma autonomia enquanto aprendiz – *aprender a aprender*” (p.22)

Segundo Raya, Lamb & Vieira (2007), este processo de *aprender a aprender* deve ser mediado por processos de explicitação que oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. Os mesmos autores referem que esta aprendizagem explícita permite o desenvolvimento de competências ao longo da vida, resultando em capacidades de lidar com o inesperado, a tomada de decisões informadas e o controlo no desenvolvimento e seleção de competências eficazes na construção de conhecimento na interação com o mundo.

Compreende-se, então, que este saber estratégico será estimulado pela aprendizagem explícita de estratégias adequadas à *situação educativa em que se produz a ação*, já que – reforçando a ideia apresentada anteriormente – “é possível desenvolver o potencial de aprendizagem de um aluno através de um enfoque explícito nas estratégias de aprendizagem e em aspectos com elas relacionados” (Raya, Lamb & Vieira, 2007, p.55). Da mesma forma, e em concordância com os aspetos do quadro concetual desenvolvido até aqui, esta aprendizagem

explícita de estratégias oferece a consciência da aprendizagem necessária à autonomia e, a par disso, permite ao aluno a construção regulada de significados especializados perante as exigências educativas, construindo, progressivamente o seu saber cultural, e posicionando-se face aos significados construídos, monitorizando a construção das suas aprendizagens para o resto da vida. Enfim, como esclarecem Raya, Lamb & Vieira (2007, p.30) “a competência de aprendizagem pode ser definida, grosso modo, como a competência para regular e controlar a actividade mental através da aplicação de conhecimento metacognitivo e do uso orquestrado de estratégias de aprendizagem”. Este conjunto de dimensões da aprendizagem fazem do aluno autónomo, que define objetivos pessoais e que, através do uso de estratégias, monitoriza o progresso e adapta a sua abordagem para cumprir, por si ou em cooperação com os outros, os objetivos de aprendizagem traçados.

Nesta linha, impõe-se a necessidade de salientar que o princípio pedagógico da prática situada transformada que encaminha o professor para a construção de situações educativas que possibilitem aos alunos a aplicação e mobilização dos conhecimentos e estratégias que vão sendo explicitamente adquiridas (Pereira, 2008), de forma a experienciar práticas situadas e significativas, que possibilitem a consolidação, transferência e aplicação consciente e refletida desses mesmos conhecimentos e estratégias (Pereira, 2010). Desta forma, o aluno regula a sua aprendizagem recorrendo estrategicamente ao conhecimento aprendido, e será o desenvolvimento desta atuação estratégica e autorregulada que permitirá aos alunos a crescente autonomia necessária à construção do conhecimento ao longo da vida.

A possibilidade de ancorar os alunos neste processo de regulação da aprendizagem exige do professor a disponibilidade para um feedback ativo, distinto e contínuo dado às crianças, uma interação integrada no âmbito dos processos avaliativos formativos. Já nas palavras de Fernandes (2005) é possível depreender o contributo desta componente avaliativa formativa para a melhoria da qualidade das aprendizagens conscientes:

“Através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o feedback como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo” (p. 84)

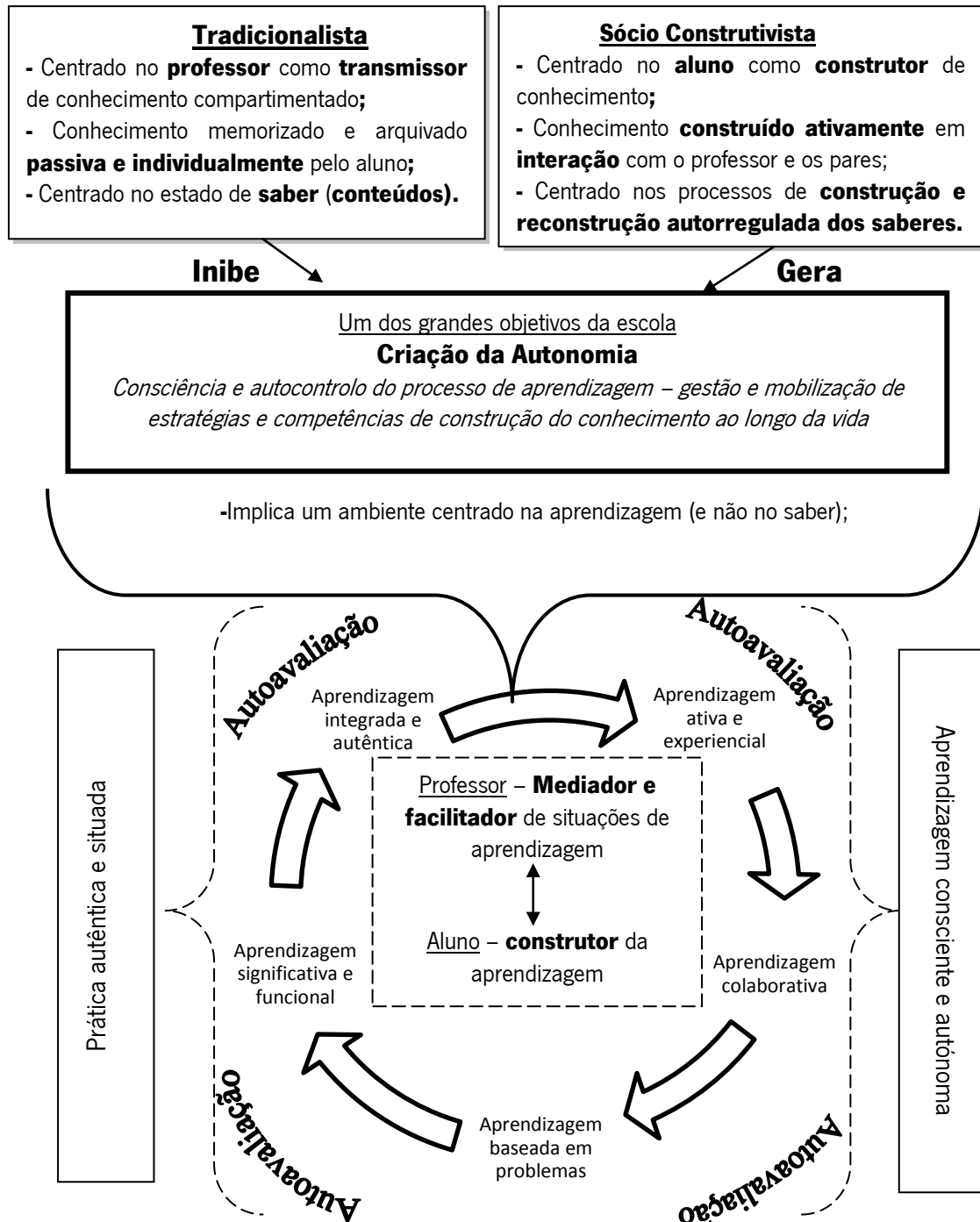
Assim, a avaliação formativa, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23), leva-nos à consideração da noção e contributo da

autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem, na forma como leva o aluno a refletir, mobilizar e aplicar as aprendizagens construídas. Esta dimensão é confirmada pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que confirma a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa e que estabelece a “primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (p.72).

Assim, utilizando as palavras de Fernandes (2005), a autoavaliação torna os alunos “mais autónomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho e (...) mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens” (p.15). Desta forma, apresenta-se como um instrumento essencial no auxílio dos alunos no reconhecimento do processo de construção de aprendizagem vivenciado, remetendo, nesta medida, para as dificuldades e os conhecimentos adquiridos, autorregulando a sua própria ligação com a aprendizagem.

As ideias que procurei sintetizar nesta seção estão esquematizadas abaixo.

O ensino e aprendizagem



Esquema 1 – Conceção sócio construtivista da aprendizagem (síntese)

2.2. Leitura: uma ferramenta promotora da aprendizagem ativa e autónoma

“Una de las finalidades básicas de la educación es la preparación de los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos capaces de comprender e interpretar la realidad, de valorarla, tomar opciones e intervenir en ella. El sistema educativo ha de ofrecer a los niños instrumentos que permitan la resolución de los problemas que el conocimiento de la realidad y la actuación sobre ella plantean” (Ribera, s/d, p.1).

A secção anterior tenta clarificar, entre outras, a ideia da aprendizagem escolar como um processo no âmbito do qual o aluno constrói, modifica e enriquece conscientemente os seus esquemas e processos cognitivos com vista a construir a autonomia que lhe permita *aprender a aprender* de forma significativa nas mais variadas situações e desafios futuros, quer escolares, quer na cidadania ativa. A citação acima retoma esta ideia central, orientando-nos agora para a necessidade de que a construção dessa mesma autonomia não seja entregue ao acaso, mas que esteja associada à construção de situações de aprendizagem pensadas com finalidade, sentido e intencionalidade concretas e situadas em contextos significativos e funcionais, que permitam aos alunos compreender e intervir na realidade com que contactam. Paralelamente, é possível depreender que estas situações significativas estão, desejavelmente, assentes no domínio de ferramentas e instrumentos de aprendizagem também eles significativos e funcionais nessa aprendizagem, nunca esquecendo uma premissa incontornável: a criança terá de assumir um papel ativo na mediação com estes instrumentos de aprendizagem, para poder apropriar-se deles, mobilizá-los autonomamente no decurso da sua complexa construção de saber em qualquer área.

A este propósito Martins e Sá (2008) destacam:

“o gosto pela pesquisa, a capacidade de procurar informação em vários contextos e suportes, a capacidade de comunicação, o recurso a estratégias cognitivas, o desenvolvimento de um pensamento autónomo a par da capacidade para cooperar com outros constituem exemplos de aspectos centrais da aprendizagem e devem ser considerados como elementos fundamentais do currículo” (p. 3) (Sublinhado meu).

Assumo, com autores como Amor (1993), que a competência da leitura é claramente um desses instrumentos. Na nossa cultura esta é uma ferramenta essencial à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento nas várias áreas do saber e é, a partir dela, que muito do conhecimento se estrutura, chegando a desempenhar, em muitas situações, o papel de chave para mediar o mundo (Dionísio, 2000).

O domínio da leitura revela-se, assim, decisivo no desenvolvimento daquele que pode ser considerado o grande objetivo da escola: a autonomia dos alunos, já que se pretende favorecer a formação de leitores autônomos, e ainda, como nos diz o Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), garantir a

“aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo” (p.33).

Neste âmbito, será interessante reforçar as palavras de Santos (2000), que discute esta questão dizendo que, “se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tornar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas” (p.15). De igual modo, Coll *et al.* (2001) também deixam clara a importância desta ferramenta de aprendizagem, afirmando que “a atividade de aprendizagem é culturalmente mediada (...). Para construir conhecimento, para aprender o aluno tem de usar instrumentos que são, eles mesmos, culturais, por exemplo: utilizar a linguagem escrita” (p.86). É possível concluir, então, que a necessidade de dominar a competência de leitura, assumindo-a como uma chave de acesso à cultura e ao mais variado conhecimento, é uma realidade enraizada na nossa sociedade (Colomer, 2003). Nesta linha e no sentido de reforçar a importância da leitura, é possível citar, por exemplo, Silva (1992, p.33), que a define como “um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências, ou Alliende & Condemarín (1987, p.17), que falam na leitura “como instrumento para a aquisição de conhecimentos”.

Apesar de a necessidade de uma participação ativa da criança na construção do seu conhecimento e a importância da competência da leitura como uma ferramenta que potencia essa construção e nos aproxima do conhecimento estarem suficientemente discutidas na literatura, não se tem verificado a sua integração na construção das práticas pedagógicas. (Vaz, 2010). Vaz (2010, p.161) diz-nos que, “pelo contrário, esse manancial de conhecimento teima em ficar confinado aos ambientes restritos da pesquisa ou a iniciativas pedagógicas isoladas, meritórias, mas pouco significativas”, acabando por dominar práticas de leitura isoladas que apenas seguem o avanço normal das páginas do manual escolar, levando as crianças para a leitura rotineira e mecânica de pequenos textos sugeridos por este recurso, com o intuito, normalmente, de avaliação do desempenho, não assegurando o desenvolvimento de competências de compreensão (Giasson, 1993). Dito de outro modo, domina uma prática de

leitura guiada e programada, que se opõe à de leitura potenciadora da autonomia como ferramenta de acesso ao conhecimento (Lomas, 2003).

Uma das dimensões mais reveladoras dessa realidade é a utilização do manual escolar. Brito (1999, citado por Martins e Sá, 2008), refere que, por vezes, esse recurso é “transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica”, condição que acaba por limitar o carácter autêntico das práticas de leitura, por não entrar em concordância com o carácter significativo essencial das aprendizagens. Dionísio *et al.*, (2010) sublinham o carácter redutor deste recurso quando utilizado por excelência, afirmando que, utilizado a par da fraca variedade de géneros textuais,

“configura uma prática inibidora do desenvolvimento, nos alunos, de competências como a pesquisa, selecção, tratamento e aplicação crítica da informação, competências basilares à construção de um pensamento crítico face aos múltiplos textos a que os alunos acedem nas suas relações com o mundo” (p. 1155).

Galveias (2004, citado por Martins e Sá, 2008) refere, ainda no contexto da utilização deste recurso:

“apesar do reconhecimento consensual de que ler é compreender, a Escola contradiz, com frequência, esta afirmação, ao basear o ensino da leitura numa série de actividades [restritas ao manual] que se supõe serem destinadas a mostrar aos alunos como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que compreendam o que diz o texto” (p.10).

Nesta linha de pensamento é possível verificar que, estas práticas que correm o risco de descuidar do processo de aprendizagem, beneficiariam se, em alternativa, recorressem à sua integração em práticas leitura significativas, no sentido de respeitar, simulando, quer a centralidade desta competência nas práticas de leitura escolar e não escolar, quer o contributo que esta exerce para a autonomia das crianças na construção de aprendizagens futuras (Pereira, 2010).

A leitura emerge, pois, como uma das componentes para o desenvolvimento das crianças como construtoras do seu conhecimento, esperando-se a promoção da capacitação dos alunos na competência da leitura, motivo para que, no contexto desta promoção, se deva assumir também que o mais importante passa por proporcionar oportunidades de leitura que apresentem uma finalidade bastante definida: uma leitura para aprender. Como já pude referenciar anteriormente, Camps e Colomer (2002) esclarecem precisamente essa dimensão, referindo que “o papel central da leitura não é ler para aprender a ler mas ler com um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido” (p.90).

É possível entender-se, então, o ensino da leitura perspectivado como uma aprendizagem que se tornará progressivamente mais ativa, mais autónoma e promotora da autonomia, surgindo da necessidade de aprender a participar criticamente e ativamente das dinâmicas do mundo e como forma de promover na criança um posicionamento face à construção dos seus saberes e face à realidade onde está inserida.

Assumindo a perspetiva do mundo globalizado atual, no qual nos é impossível ignorar a circulação da informação escrita, apresenta-se imperioso assumir a leitura e a sua aprendizagem na escola como uma ferramenta que tem de ir mais além do ato mecânico da descodificação gráfica para chegar aos seus usos funcionais, à aprendizagem na escola e fora dela, nas mais variadas situações. Smith (1999), Solé (1998) e Kleiman (1993) reconhecem a leitura como um processo que permite a construção de significados a partir da interação entre o leitor, texto e autor, desempenhando-se como um instrumento de grande potencial para *aprender a aprender*, na medida em que cria as condições para que se construa uma autonomia crescente na aprendizagem. De igual modo, de acordo com Benavente *et al.* (1996) é crucial fomentar uma cultura que ressalte a importância de “ler para aprender” e não apenas “aprender a ler”. Defendem que apenas assumindo este pressuposto será possível colocar os alunos numa posição ativa de resolução de problemas e de conflito com as variadas exigências da sua autonomia na vida ativa. Também Castro e Sousa (1998) reforçam que, se a capacidade de lidar com a informação escrita desempenha uma condição essencial para a intervenção significativa dos alunos nas mais variadas situações da vida, então ela terá, obrigatoriamente, de assumir especial relevância nos processos educacionais. A defesa da necessidade das práticas de leitura como um instrumento ativo, autêntico e consciente de aprendizagem, encontra uma outra evidência forte nas seguintes palavras de Vygotsky:

“la enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo. Si sólo se utilizan para escribir felicitaciones oficiales a la plantilla de la escuela o a quien se le ocurra al profesor, entonces el ejercicio se convertirá en algo puramente mecánico que no tardará en aburrir al pequeño (...). La escritura y la lectura deben ser algo que el niño necesite. (...) la escritura deberá ser «importante para la vida» (...) la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará (...) como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja. ... la necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural (...) Ambas actividades [lectura y escritura] deberían convertirse en algo necesario” (Vygotsky, 1979:176-177).

Retomando e integrando os assuntos que discuti na primeira secção, posso agora afirmar que é essencial a promoção de atividades de aprendizagem com qualidade. Isto é, que impliquem o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos na sua aprendizagem, participando nela ativamente, sendo a leitura agora reconhecida como elemento fundamental em todo esse processo transversal. Camps e Colomer (2002) sublinham a necessidade de que a integração destas práticas de leitura que contribuem para a construção de autonomia estejam assentes em “situações reais de leitura”, o que implica a consciência, por parte do aluno, dos objetivos e da intenção da sua leitura, regulando, ativando e integrando, desta forma, todos os processos e conhecimentos que são necessários para que a leitura funcione como ferramenta de aprendizagem, experimentando o aluno, assim, a necessidade de dotar significado ao texto, uma vez que se quer servir da informação que este contém.

Será através do recurso a estratégias facilitadoras da compreensão do texto que o aluno conseguirá um acesso mais rápido à informação necessária. Já em 2007, Sim-Sim referiu que “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar o texto. Estratégias de compreensão são ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem” (p.15). Para que isto seja possível, o professor deve planejar práticas que possibilitem o envolvimento dos alunos na construção de conhecimentos específicos relacionados com a melhor forma de estabelecerem ligação com o texto, para recolherem a informação que pretendem e para mobilizarem os processos de leitura de forma consciente. Estas práticas serão mediadas pelo recurso ao ensino explícito de estratégias, dado que “este modelo procura tornar os leitores autónomos, desenvolvendo neles não só habilidades, mas igualmente estratégias que poderão utilizar de modo flexível segundo a situação” (Duffy & Roehler, 1987, citado por Giasson, 1993, p.50).

Enfim, “trata-se de pôr em prática situações didáticas que permitam ao aluno apropriar-se das suas próprias habilidades linguísticas” (Pereira, 2008, p.17). Com efeito, o processo da leitura traduz-se na mobilização de estratégias adequadas à necessidade de tratamento da informação do mundo atual, devendo “conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (Sá, 2004, p.4).

É nesta linha de pensamento que se pode afirmar que as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida são inúmeras e essenciais para que se verifique a plena integração da criança na sociedade a que pertence, pelo que o seu ensino e a sua aprendizagem devem

apoiar-se no sentido da prática social e cultural real que possui. Colomer (2001) discute esta questão, afirmando que apenas desta forma os alunos poderão entender a aprendizagem da leitura como um meio de ampliar as suas possibilidades de comunicação e de acesso ao conhecimento.

Agora, vejamos que “tanto as aprendizagens significativas como o próprio desenvolvimento da competência de leitura andam associadas às oportunidades para interagir com textos diversos nas suas estruturas e funções sociais” (Dionísio, Viseu & Melo, 2010, p.1148). É neste entendimento que a escola é tida como um lugar essencial para colocar as crianças em situações e desafios nos quais a leitura esteja naturalmente implicada, com fins e suportes variados, assumindo a possibilidade de facilitar a capacidade de as crianças utilizarem a leitura para todas as funções sociais que esta permite (Colomer, 2003) e, de igual modo, a formação do leitor do séc. XXI, que se confronta com desafios cada vez mais complexos (Martins e Sá, 2008).

Neste campo de considerações, Camps e Colomer (2002) preconizam a necessidade de que hoje em dia os lugares de leitura na escola sejam múltiplos, bem como os suportes de aprendizagem que a possam sustentar. Isto reflete a necessidade de gerar razões para ler, multiplicar e variar as situações de leitura autêntica e a recorrência a textos de diferentes géneros, que incentivem a leitura de textos, de modo que o seu carácter ‘utilitário’ se torne claro para o aluno (Pereira, 2008). Lomas (2003) esclarece-nos, reforçando, precisamente, que os avanços na investigação educativa insistem na “necessidade de relacionar o uso da leitura, dotada de objetivos, com o ensino de formas de encarar a compreensão de todo o tipo de textos e com o treino de capacidades específicas” (p.165).

De igual modo, a reflexão pedagógica sobre os contributos da leitura para a aprendizagem destaca, por exemplo, a importância de ler textos com sentido e de utilizar a leitura como um instrumento útil e integrado nas variadas tarefas educativas (Lomas, 2003). Esta utilidade da leitura como ferramenta de aprendizagem autónoma permite-nos, mais uma vez, resgatar a sua função social, que estará associada à capacidade do aluno responder ativamente a um determinado propósito da leitura e às exigências que cada texto compreende – uma leitura que se faz por necessidade cultural (Pereira, Pinilla, Costa e Oliveira, 2006), em que os leitores precisam de ativar e principalmente, mobilizar, estratégias de leitura específicas, nomeadamente, as que permitem aceder à informação que se procura (Dionísio, 2000). Pereira

et al. (2006) citam Marcondes (2000) no sentido de expor esta componente da leitura informativa associada à integração na sociedade:

“Ler textos que circulam socialmente é também agir como cidadão (...), interagir socialmente, pois a leitura não pára na esfera da compreensão, vai muito além, uma vez que tem consequências sociais imediatas. Nesse sentido, vale dizer que ler o que circula socialmente é também agir socialmente” (p.29)

De acordo com Esteve (2009), o texto expositivo é o tipo de texto que melhor contribui para a obtenção de novas informações nos diversos domínios, aumentando, assim, a possibilidade de aprendizagem. Este autor refere mesmo que entrar nas dinâmicas de trabalho com este tipo de texto significa para muitos alunos triunfar escolarmente, realçando que “para aprender conceptos nuevos y, también, para mostrar los próprios conocimientos y descubrimientos se hace praticamente indispensable dominar totalmente el texto expositivo” (Esteve, 2009, p.192).

Pereira *et al.* (2006) descrevem propriedades desse tipo de texto, afirmando que “deve ser claro, objetivo e abrangente”, assumindo este o objetivo de ensinar e expor ideias, apresentando diversas informações sobre um determinado assunto, sobre o qual o aluno pretender expandir o seu conhecimento. Também Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) afirmam que “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento” (p.28). Allende e Condemarin (1987) reforçam que este contacto progressivo com a leitura para a aprender através de textos marcadamente informativos permite a criação de competências que possibilitam encontrar informação, reuni-la, organizá-la e registá-la, conferindo ao aluno a construção progressiva de uma autonomia que permita “manejar a informação com grande flexibilidade” (p. 185).

A compreensão destes textos com uma função predominantemente informativa – devido à organização do seu discurso e o tipo de linguagem especializada – exige a mobilização de estratégias específicas que possibilitem a extração e apropriação eficaz da informação que o texto oferece (Solé, 2008). Assim, deverão ser ensinadas, de forma explícita e sistematizada, estratégias de localização, seleção e de recolha de informação de acordo com os objetivos de leitura, e ainda, técnicas como: sublinhar, tirar notas e esquematizar informação (Solé, 2008).

Como tal, este conjunto de estratégias facilitadoras da construção de significados do texto contribui para a construção da autonomia de leitura, aumentando o nível de controle e independência na utilização de textos para apoiar a construção das aprendizagens, porque

permite a extração dos significados do texto e a transformação dos mesmos em conhecimento mobilizável de forma cada vez mais autônoma.

Uma dimensão fundamental na iniciação das crianças na competência específica da leitura de textos, particularmente os expositivos, em contextos de construção situada e ativa de conhecimento, é a do desenvolvimento do vocabulário, dado que a leitura é uma fonte rica de exposição ao vocabulário e uma via eficaz para a expansão do mesmo (Yopp & Yopp, 2007; Ribeiro *et al.*, 2010).

A este propósito, Yopp & Yopp (2003) posicionam-se na perspetiva de que “a relação entre vocabulário e compreensão é particularmente evidente quando os alunos lêem textos informativos que, frequentemente, exibem um vocabulário especializado” (p. 157). As mesmas autoras vão mais longe, referindo que o “conhecimento vocabular se correlaciona positivamente com a compreensão” (Chall & Conard, 1991 citados por Yopp & Yopp, 2007, p. 157). Deduz-se, portanto, a importância do desenvolvimento do vocabulário para a correta compreensão dos textos e entende-se também que a leitura pode funcionar como meio de expansão desse conhecimento lexical. Pode afirmar-se que a leitura situada funciona como um contexto de aquisição e ampliação do vocabulário, através da criação de todo um ambiente favorável à formação de novos conceitos/conhecimentos e da aprendizagem das palavras novas que designam esses mesmos conceitos. Krashen (1989, p.455, citado por Moreira, 2000) refere:

“Eu não afirmo que vocabulário só possa ser assimilado por intermédio da leitura: a hipótese geral é que vocabulário é adquirido por intermédio de insumo compreensível. A leitura, contudo, parece ser o melhor tipo de insumo compreensível para o desenvolvimento de vocabulário.”

Tal como referem Yopp & Yopp (2007) “vocabulary knowledge is so instrumental to reading comprehension — and to overall success in school— that it must receive focused and deliberate attention across the curriculum and throughout the school day” (p.157). Com efeito, Moreira (2000) sugere que a melhor forma de adquirir vocabulário será em situações de leitura significativas, nas quais o contexto ofereça à nova palavra um sentido de que a criança se aproprie e identifique como significativo.

A par da exploração do contexto onde a palavra se insere, a aquisição do vocabulário é possível através de outras estratégias. Schroeder e Hagemeyer (2009) afirmam para esse efeito que

“o ensino de vocabulário que realmente faz uma diferença na compreensão geralmente tem algumas das seguintes características: exposições múltiplas às palavras ensinadas, exposição à palavra em contextos significativos, informação rica e variada sobre cada palavra, o

estabelecimento de ligações entre as palavras ensinadas e a própria experiência e conhecimento prévio do aprendiz” (p.21).

É possível concluir que o contacto com a mesma palavra numa variedade de contextos de leitura significativos produz um conhecimento lexical mais aprofundado, aumentando, assim, a possibilidade de apropriação do significado da palavra, favorecendo, paralelamente, a compreensão da leitura dos textos. A mesma autora realça que, a par da utilização do contexto significativo do texto, o ensino explícito de estratégias que permitam conhecer o vocabulário tem uma importância vital, porque possibilita aos alunos continuar a desenvolver o seu vocabulário de forma autónoma, além de facilitar-lhes a retenção do vocabulário a longo prazo. E ainda, como nos dizem Ribeiro *et al.* (2010) usando as palavras de McGuiness (2006) “o ensino explícito do vocabulário é uma estratégia importante para o aumento da compreensão leitora” (p. 9). Yopp & Yopp (2007) fazem referência a algumas destas estratégias, reforçando, numa primeira instância, a importância do seu enfoque explícito e, numa segunda, alertam para que:

“Repeated exposures to the words in rich contexts and active engagement in learning tasks are key to vocabulary instruction (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Explicit instruction of vocabulary also includes teaching word parts (e.g., affixes, roots) so that students can derive the meaning of unfamiliar words” (p.158).

Também Ribeiro *et al.* (2010) fazem referência a estratégias de aprendizagem do vocabulário, orientando-nos para que,

“Antes de fornecer o significado de uma palavra ou de aconselhar a sua pesquisa no dicionário, há que pedir aos alunos que tentem, através das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados, analisando, por exemplo, a raiz da palavra ou os seus afixos. O recurso a esta estratégia, para além da promoção do desenvolvimento do conhecimento da língua, activa a procura e selecção de elementos conducentes à activação de significados plausíveis” (p.4).

Conclui-se que o desenvolvimento do vocabulário tem que ver com as situações de leitura e as estratégias ativadas, que permitam, durante a leitura, entender a palavra e armazená-la na sua memória, para que sejam recuperadas mais tarde e utilizadas em situações apropriadas. Vemos, portanto, esclarecida a já referida relação de simbiose entre o desenvolvimento do vocabulário e a leitura, em que o conhecimento do vocabulário contribui para melhorar a competência leitora e, por seu turno, a transversalidade da competência da leitura contribui para o aumento do vocabulário do aluno (Giasson, 1993). Isto implica que o aluno crie condições de compreensão e apropriação do significado das palavras nos textos,

reconhecendo-lhe esse mesmo significado em outros contextos, fazendo desse novo vocábulo um vocábulo ativo e com uma compreensão nas leituras futuras (Yopp & Yopp, 2007).

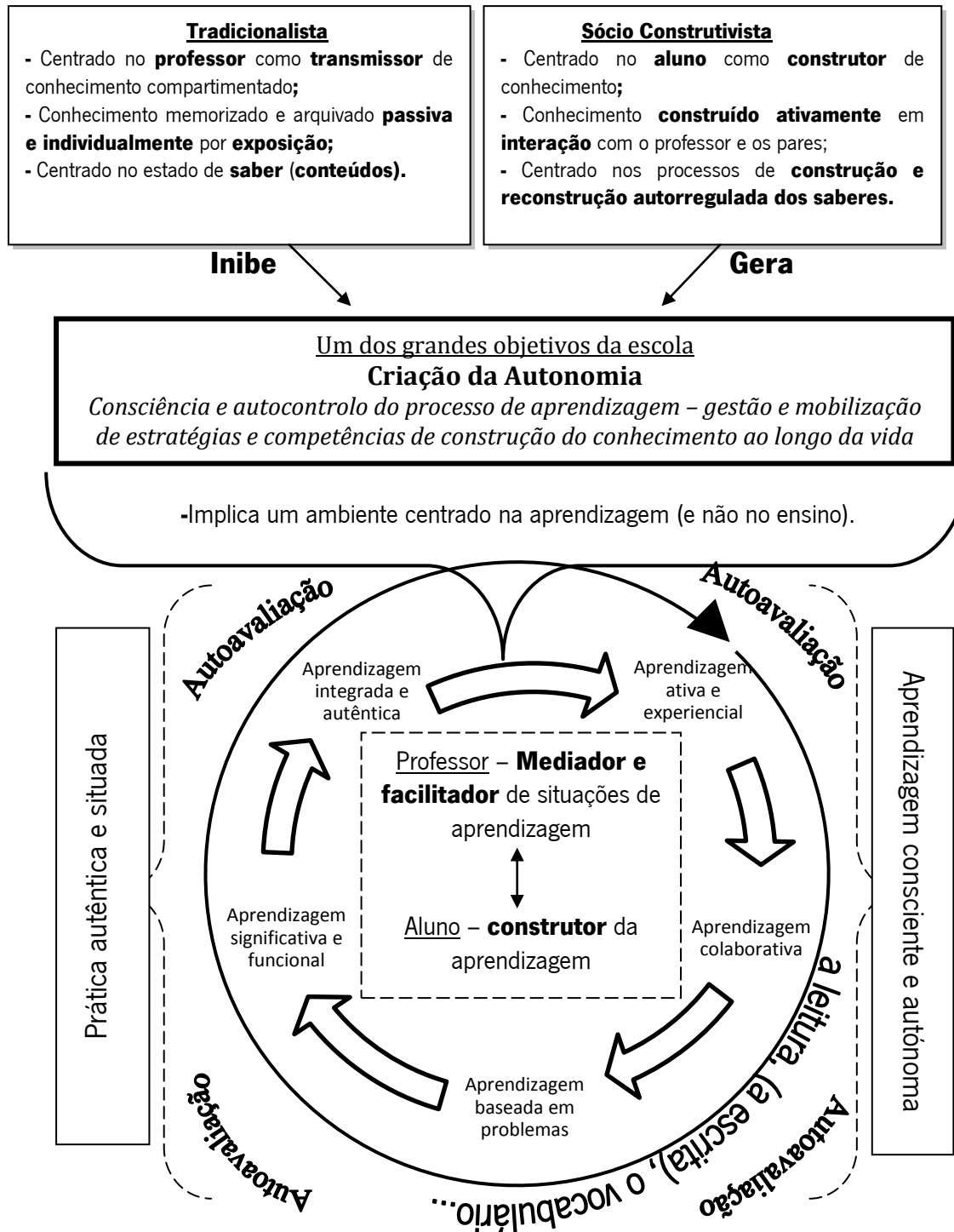
A consideração de todas estas dimensões constituintes da competência da leitura como ferramenta de aprendizagem faz-nos acreditar que, de facto, “não se pode esperar que os alunos sejam autónomos de forma autónoma” (Herber & Nelson-herber (1987), citados por Giasson, 1993, p.56); será, sim, preciso oferecer meios que cultivem esta autonomia. Nesta linha, tornar um aluno autónomo e consciente da forma como pode construir o seu conhecimento através da leitura estará, portanto, em perfeita correlação com a recorrência a práticas e experiências diversificadas, contextualizadas e inseridas num registo de forte significância pessoal, que impliquem a competência e consciência de utilizar a leitura como um instrumento útil na sua vida e, desse modo, tornando o aluno cada vez mais competente e ativo na construção do seu saber e na ligação que estabelece com a informação escrita.

Estes princípios orientam-nos, portanto, para que se verifique uma aprendizagem significativa que, como já foi referido, tende a acontecer em situações e cenários autênticos, nas quais os alunos têm um papel de leitores, mas igualmente de cidadãos, participando ativamente em práticas culturais diversificadas e representativas da sociedade onde estão inseridas com significatividade. Para tal, estas práticas terão de implicar o recurso a textos que desempenham um papel relevante para a sua compreensão e atender à experiência, interesse e motivação das crianças, e principalmente, disponibilizando as condições necessárias para a introdução de situações pedagógicas que impliquem a construção consciente do conhecimento e da aprendizagem (Dionísio, 2000).

Seguindo este pensamento, é possível entender a ideia de que os ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade serão enriquecidos com a prática e cultivo de situações em que a leitura seja necessária e com uma importância reconhecida pelas crianças.

De seguida volto a apresentar o esquema 1, agora enquadrado com a referência a esta secção.

O ensino e aprendizagem



Esquema 2 – Conceção sócio construtivista da aprendizagem com o contributo da leitura como ferramenta de aprendizagem (síntese)

2.3. Ler para aprender de forma situada e consciente: dois documentos reguladores da prática educativa do 1.º Ciclo

Em Portugal, as linhas orientadoras dos documentos reguladores da prática educativa sustentam-se na premissa de que o sucesso de qualquer área de aprendizagem está dependente, entre outras, da capacidade de o aluno usar a leitura com autonomia para poder construir, na escola, significados da mais variada natureza. Com efeito, é dada grande importância à ideia de que se deve viver experiências de leitura porque através dela se aprende a cultura e se prepara para a vida (Solé, 2008).

O Programa de Português do Ensino Básico (doravante, PPEB) salienta o papel da escola na promoção de ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da leitura como uma ferramenta de aprendizagem transversal ao currículo, preconizando uma passagem gradual da ênfase dada a atividades que promovam o “ler para aprender a ler”, progredindo para uma abordagem que privilegia o “ler para aprender – ler para extrair e organizar conhecimentos” (pp. 35-36; pp. 38-39).

Desta forma, o PPEB faz algum eco da necessidade de a competência da leitura ser desenvolvida no âmbito da realização de experiências de aprendizagem autênticas e variadas que confluam em aprendizagens significativas, que se construam como promotoras da autonomia futura. Vejamos, por exemplo, esta indicação:

“As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados” (Reis *et al.*, 2009, pp.22-23).

E ainda,

“Neste sentido, há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projectos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real (...)” (Reis *et al.*, 2009, p.27).

Assim, o carácter útil desta competência como ferramenta de aprendizagem, também entrará em concordância com a sua relevância na aquisição e construção de saberes de todo o currículo. No programa é claramente defendida a potencialidade da prática situada da leitura como ferramenta de acesso e de trabalho com os mais variados conhecimentos – uma ferramenta de construção de saber. Vejamos a seguinte passagem que esclarece totalmente esta dimensão:

“O eixo do conhecimento translinguístico, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados; nesse sentido, a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam” (Reis *et al.*, 2009, p.13-14).

Deste modo, orienta o professor para que se quebrem as fronteiras disciplinares e se crie uma recorrência integrada às diferentes competências, constituindo a leitura uma competência específica que ilustra indiscutivelmente esta dimensão. Na passagem que se segue, este documento reconhece esta necessidade, consagrando, a par disso, a dimensão transversal e situada das situações de leitura [e escrita] que devem ser proporcionadas aos alunos:

“No 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis *et al.*, 2009, p.68-69, sublinhado meu).

Ora, também os princípios orientadores presentes na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1998) estabelecem, para a área de Estudo do Meio, que os alunos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. “Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, (...) que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (p.108). Estas *situações diversificadas de aprendizagem* contarão, desejavelmente, com a utilização da leitura como uma ferramenta de aprendizagem, já que, como nos diz o mesmo documento, os alunos deverão ser “ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento” (p.102).

As Metas de Aprendizagem da área curricular de estudo do meio têm implícita a importância de promoção de atividades que concretizem o desenvolvimento do vocabulário – como já vimos anteriormente, potenciado com as atividades de leitura. Vejamos o exemplo da meta final 9, a qual indica que, no 2.º ano de escolaridade, “o aluno deve descrever e comparar elementos físicos e humanos de lugares e regiões, utilizando vocabulário adequado”; ou a meta final 16, que reforça, no mesmo ano de escolaridade, que “o aluno deve mobilizar e integrar

vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados”.

O Programa de Português do Ensino Básico estabelece que esta leitura dirigida para potenciar a aprendizagem deve ser caracterizada pelo recurso a “múltiplos textos, em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas” (Reis *et al.*, 2009, p.62). O mesmo documento continua referindo que esta condição é destacada dado que são os textos expositivos/informativos que têm um papel fundamental na construção e organização do conhecimento, “tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo” (idem, p.62).

Estes textos, designados neste documento como textos não literários, deverão ser considerados como um veículo de aprendizagem para as outras disciplinas, correspondendo a uma ferramenta linguística no processo de integração dos alunos na realidade social especializada, ou seja, na sua atuação especializada no quotidiano social escolar e não escolar. É especificado, então que, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica,

“devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. São também de incluir neste domínio os textos do quotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc.” (Reis *et al.*, 2009, p.63).

Vemos, portanto, a defesa clara do enfoque dos programas reguladores da prática educativa para que a competência da leitura seja assumida como uma ferramenta útil de aprendizagem em contextos de aprendizagem situada, indicações que procurei levar a cabo na intervenção pedagógica que realizei.

CAPÍTULO 3 – PLANO DE INTERVENÇÃO

3.1. Processo metodológico

“A chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (Arends 1995, p.526).

Tal como preconizado no Decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve considerar a sua permanente formação como um elemento constituinte da sua prática profissional, capacitando-o de reflexividade, crescente autonomia e formas de pensar sobre o seu próprio modo de ensinar. Como nos diz o documento acima referido, ao assumir esse pressuposto o professor constrói a sua prática “a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação”. No sentido de dotar este projeto interventivo de uma profunda reflexividade associada à investigação, o seu desenvolvimento desenhou-se à luz da Metodologia de Investigação-Ação, já que esta metodologia tem vindo a ganhar reconhecimento como estratégia com elevada potencialidade na promoção da análise informada e crítica, isto é, na inovação e na transformação das várias situações educativas através da reflexão sobre as decisões teoricamente sustentadas, das ações pedagógicas realizadas e sobre os resultados obtidos, ilustrados com dados rigorosamente recolhidos.

Em linhas gerais, a investigação-ação é uma metodologia investigativa de cariz científico, sistemático e autorreflexivo, levada a cabo por práticos no sentido de questionar e compreender a sua prática profissional para a melhorar, transformando-a (Almeida 2001; Latorre 2003; Máximo-Esteves 2008; Moreira 2010). Para Almeida (2001) esta metodologia oferece muitas vantagens a quem a pratica. Aliás, o autor afirma expressamente que “implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (p.176).

No campo da praxis educativa, a investigação-ação, a metodologia mais aclamada do professor como investigador reflexivo (Latorre, 2003), persegue uma finalidade bastante definida: (re)construção consciente de práticas e saberes adequados aos problemas e desafios com que os profissionais de educação se vão deparando ao longo da construção da sua prática pedagógica em contextos educativos (Roldão & Marques, 2000). Trata-se de um processo de

transformação dessas realidades mediante a “superação da realidade atual” (Cembranos 1995, citado por Fernandes, 2006), fazendo uso da reflexão como principal arma de (re)conhecimento e de reconstrução dos problemas.

Day (2001) refere que esta metodologia se caracteriza por ser sistemática, coletiva, colaborativa, autorreflexiva e crítica, distinguindo-se pelo seu processo em espiral, sendo composta por quatro momentos centrais, nomeadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão, que se repetem em ciclo, de forma potencialmente infinita.

É possível, assim, afirmar que nesta metodologia, de carácter dinâmico, o planeamento e a ação funcionam sempre em conjunto para atingir o sucesso do seguinte processo: a) analisar e reconceptualizar um problema inicialmente sinalizado; b) planear a intervenção de forma reflexiva; c) e, por fim, implementar o plano construído e verificar a eficácia da intervenção através de uma permanente avaliação, de forma a “identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira *et al.*, 2010, p.48). Com efeito, as atividades pensadas e desenvolvidas na linha do pensamento de investigação-ação, segundo Grundy e Kemmis (1988, citados por Máximo-Esteves, 2008), “têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (p.17). É neste entendimento que devo ressaltar o discurso de Moreira (2012), que sublinha a importância do conhecimento consciente e da ação transformadora que o professor deve ambicionar exercer, apontando, contudo, para o facto de que a compreensão aprofundada e a intervenção informada não se devem restringir às dimensões da ação educativa, mas igualmente ao contexto onde se desenrola essa mesma ação, tudo no sentido de melhorar as situações e os contextos de trabalho.

Trata-se, portanto, de encarar criticamente a prática e os contextos na perspectiva de interpretar as dimensões da educação escolar, assumindo uma conceção de ensino em que é feito um *questionamento sistemático da prática*. Esta postura partilha dos princípios da visão sócio construtivista da aprendizagem, ou seja, orientar a ação reflexiva para centrar a atenção pedagógica no aluno e na cultura escolar nos contextos onde exercemos a prática. Nesta compreensão, na obra de Moreira *et al* (2001), estes apresentam um dos principais pressupostos da investigação-ação e que, a meu ver, melhor define e deixa perceber os propósitos de ação que ambicionei cumprir nesta prática pedagógica e investigativa:

“[a investigação-ação] envolve os professores em processos de *emancipação profissional* que os ajudarão a enfrentar os factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma ação educativa

que torne os alunos como centro do processo de ensino-aprendizagem, com oportunidades para assumirem, eles próprios, uma atitude crítica e responsável na construção do saber. É nosso pressuposto que a emancipação profissional do professor deverá ampliar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, aqui definida como a *capacidade de gerir a própria aprendizagem*” (p. 620, *italico original*).

Nesta metodologia é destacada a ligação indissociável entre a teoria e a prática, uma vez que nos contextos de investigação-ação, a teoria e a prática se reconciliam e contribuem para dar resposta ao “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p.15). A teoria é mobilizada para a prática promovendo uma maior consciência do professor como investigador reflexivo e, a par disso, esta é capaz de nortear a sua ação, melhorando a sua compreensão e a sua prática e, desse modo, tornando-se ele próprio (tal como o aluno) em construtor de saber situado, teorizador da sua prática em função dos seus contextos de ação.

Com efeito, é possível assumir a investigação-ação como uma estratégia de formação profissional que alerta para a existência de uma articulação entre a orientação reflexiva da formação e o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nos alunos (Moreira *et al*, 2001). Esta ideia foi central na conceção e na implementação do meu projeto, já que, o desenvolvimento da intervenção apontou, justamente, para uma maior autonomia do meu trabalho enquanto professora e, também, dos alunos. Dito de outro modo, elaborei um projeto pedagógico capaz de oferecer oportunidades para desenvolver a autonomia dos alunos e, assim, conseguirem gerir a sua própria aprendizagem – um dos grandes objetivos da escola; e a par disso, foi possível iniciar o desenvolvimento da autonomia profissional, esta competência construiu-se na base dos desafios inerentes à prática educativa. No seguimento destes desafios, o ponto que se segue apresenta algumas especificidades do projeto que permitiram enriquecer a experiência educativa aqui relatada.

3.2. Um dos objetivos visados: no contexto da articulação de dois projetos – ler e escrever para aprender

O caminho que se percorre entre a mudança e a melhoria dos contextos de aprendizagem com a aplicação de uma metodologia de investigação-ação está dependente, entre outros fatores, da natureza dos objetivos estabelecidos e da forma como as ações que visam atingi-los são colocadas em prática (Moreira *et al*, 2001). Com efeito, a forma como decidi colocar em prática as minhas ações incluiu uma colaboração permanente com a minha colega de estágio, Margarida Fonseca, que desenvolveu a sua investigação na vertente da “Iniciação das crianças

em processos ativos de construção de conhecimento: escrever para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada”. Desta forma, os nossos projetos complementaram-se, algo que foi delineado no sentido de atribuir o maior significado às aprendizagens dos alunos, situando as práticas de leitura e de escrita como ferramentas de aprendizagem ativas para a construção de um conhecimento específico de forma integrada, articulada e sistemática. Neste sentido, a nossa intenção primou por não artificializar o ambiente educativo que estava a ser implementado pela professora titular, mas sim, por fazer uma revitalização dessas práticas, através de uma intervenção única. A importância de procurar essa complementaridade encontra-se, por exemplo, referida nas palavras de Pereira (2008), que diz expressamente: “se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora” (p.48). Desta forma, é possível concluir que as tarefas articuladas de leitura e de escrita beneficiam a aprendizagem dos alunos, o que procurámos contemplar no desenho conjunto dos projetos e concretizar durante a sua implementação.

No que concerne ao meu tema em particular, para tornar as atividades de leitura em práticas de leitura situadas, procurei proporcionar “situações reais de leitura” (Camps & Colomer, 2002). Apenas desta forma se consegue, sublinhar o carácter útil e autêntico desta ferramenta, indispensável para a construção e rentabilização de aprendizagens. Dito de outro modo, procurei levar os alunos a implicar-se em situações autênticas de leitura, comportando, explicitamente, a consciência das intenções e das razões para as realizar: construir um determinado conhecimento. Foi este mesmo princípio que orientou o desenho e a integração das práticas de escrita de textos, no sentido de maximizar as potencialidades destas situações de aprendizagem, dando continuidade à relação das tarefas de leitura com as tarefas de escrita, de forma a serem (meta) reconhecidas como instrumentos essenciais e que funcionam sempre em efetiva colaboração na construção de conhecimento. Esta articulação é, aliás, prevista no Programa de Português do Ensino Básico:

“Apesar de se apresentarem desempenhos específicos para cada uma delas [competências específicas de leitura e de escrita], tal facto não significa que o trabalho a realizar na aula não promova um desenvolvimento integrado de todas as competências. Significa, isso sim, que actividades planificadas com o objectivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com actividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada” (Reis *et al.*, 2009, p.68).

Com efeito, no nosso empreendimento pedagógico comum e colaborativo, foi dada primazia ao recurso a

"formas de acesso ao saber por meio da linguagem, escolhendo os textos de referência e ajudando sua compreensão, programando atividades de construção de conhecimentos a partir da discussão e da negociação oral, propondo projetos de escrita que implicassem a recontextualização da informação adquirida" (Milian, 2006, p.188).

A complementaridade e a articulação dos nossos dois projetos construiu um ambiente de aprendizagem coerente, uno e emergente. Neste sentido implicou que acontecesse um conjunto de decisões partilhadas, que se integraram num objetivo máximo: melhorar a realidade com que nos deparámos. Para isso construímos uma ação fundamentada na colaboração, partilhando dos mesmos momentos de aprendizagem situados, colaborativos e negociando decisões pedagógicas. Desta forma, definimos, em conjunto, os objetivos que queríamos ver atingidos – que serão apresentados mais à frente –, bem como, por exemplo, o módulo curricular no âmbito do qual concretizámos os nossos projetos.

Assim, compreendendo a orientação do programa de Português do Ensino Básico, que diz explicitamente que devemos: “proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projectos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real” (Reis *et al.*, 2009, p.37), e indo ao encontro daquilo que é sugerido pelo programa de Estudo do Meio para o 2.º ano de escolaridade, as situações de aprendizagem construídas concretizaram-se, como já foi explicitado anteriormente, na exploração do bloco “À descoberta dos outros e das instituições”, na base do qual construímos um projeto sobre o tema didático das ‘Profissões’. Com efeito, foi neste contexto que as crianças realizaram as suas experiências de construção de conhecimento, utilizando a leitura como ferramenta para a pesquisa e organização da informação recolhida sobre os vários temas selecionados. Posteriormente, a realização de textos funcionou, oportunamente, como uma forma de consolidar os conhecimentos adquiridos através dessas leituras e, também, possibilitou cumprir a vontade do grupo ao enviar um texto para o jornal como forma de divulgação das suas aprendizagens. Desta forma, todo o projeto foi sendo integrado nos interesses deste grupo de alunos, situando as aprendizagens de forma autêntica, como nos disse o A15: “temos de aprender muitas coisas para escrevermos o melhor texto para enviar para o jornal”. Desta forma, foi verificável o grande envolvimento destes alunos, já que a sua motivação foi sendo guiada e alimentada pela vontade de ver cumprido um dos propósitos do projeto que eles mesmos definiram na fase inicial: enviar um texto para o jornal.

Devo ainda realçar que esta articulação de projetos não esteve fundamentada na recorrência ao ensino explícito dos processos de leitura e de escrita. A nossa atenção centrou-se na construção de situações que, numa primeira instância, pudessem contribuir para a consciencialização dos pilares do saber. Foi nosso pressuposto que a condução destas crianças para este ‘banho de situações’ contextualizadas e significativas, onde, poderiam construir o seu conhecimento de forma ativa e colaborativa, funcionaria como o trampolim impulsionador para, no futuro, chegar ao ensino explícito de estratégias de compreensão e de construção de textos.

Ainda neste capítulo, mas mais à frente, esta dinâmica conjunta de implementação dos dois projetos, leitura e escrita, estará esquematizada no Quadro 1, de forma a clarificar toda a sua organização, sistematizando quer as tarefas, quer os objetivos pedagógicos e investigativos coadunados nas mesmas.

3.3. Objetivos e estratégias de intervenção

Antes de mais, uma das principais ideias que espero que o meu leitor tenha retido das seções anteriores deste relatório refere-se à vertente sócio construtivista deste projeto. Efetivamente, esta perspetiva orientou a minha prática ao sustentar as opções metodológicas e, igualmente, as estratégias de intervenção desenhadas. Esta perspetiva coloca a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, defendendo, neste âmbito, que a qualidade das interações sociais determina todo o processo de construção do conhecimento e que, para além de prático, deve ser alvo de contínuas ações de reflexão por parte do aluno. Isto significa assumir o ambiente de aprendizagem como um espaço de participação ativa e produtiva da criança nas situações, de interação com os outros e com o próprio conhecimento, recetiva ao diálogo e à colaboração, de transformação e de consciencialização do saber construído e do processo de aprendizagem. Desse modo procura-se promover a autonomia, potenciando as possibilidades de que este conhecimento, construído a partir de situações também elas significativas, se torne funcional para a vida ativa (Coll *et al.*, 2001).

Como fui explicitando ao longo deste texto, a finalidade do meu projeto centrou-se, também, em ajudar os alunos a iniciarem-se na utilização da competência específica da leitura de textos como uma ferramenta essencial de construção de saber em contextos de aprendizagem situada. Para atingir essa finalidade, os objetivos pedagógicos perseguidos foram os seguintes:

- Reconhecer os contextos de aprendizagem situada como contextos de construção ativa de aprendizagens;
- Realizar leitura de textos em contextos de aprendizagem situada/ativa;
- Promover o desenvolvimento do vocabulário através dessas práticas;
- Reconhecer a leitura de textos como atividade naturalmente implicada nos contextos de aprendizagem situada/ativa;
- Reconhecer a leitura como fonte de saber/aprendizagem nessas situações;
- Iniciar o processo de construção da aprendizagem colaborativa e autónoma.

De igual forma, este projeto de investigação-ação foi um contributo específico para o desenvolvimento da minha formação, pelo que durante a sua implementação tentei atingir os seguintes objetivos investigativos:

- Avaliar o impacto da intervenção pedagógica na iniciação (e reconhecimento) das competências da leitura de textos como processos/instrumentos de construção do conhecimento dos alunos em contextos de aprendizagem situada;
- Identificar a capacidade de crianças do 2.º ano de escolaridade de se iniciarem em processos de aprendizagem autónoma.

Neste âmbito, torna-se importante referir que o sucesso pedagógico de um determinado contexto educativo se prende, também, “com a natureza das estratégias de ensino activadas pelos professores e no modo como estas se constituem em promotoras (...) do desenvolvimento nos alunos da capacidade de regular e analisar os seus próprios processos de aprendizagem” (Roldão, *et al.* s/d). Tendo isto em mente, procurei atingir os objetivos propostos para a minha intervenção através da implementação das seguintes estratégias pedagógicas:

1. Motivação das crianças a partir da leitura de um texto; desafio para o desenvolvimento de um projeto de construção ativa de saberes sobre *As Profissões*;
2. Organização do projeto a partir das questões em aberto, resultantes da leitura do texto. Discussão e registo, com as crianças, daquilo que sabiam sobre o tema, do que queriam saber e de como o íamos tentar saber;
3. Leitura de textos relativos a profissões potencialmente desconhecidas, com a finalidade de consciencializar o grupo face à ampla variedade de profissões existentes no seu quotidiano e ao papel da leitura de texto na construção desse saber;

4. Leitura, análise e tratamento da informação recolhida através da realização de um questionário aos familiares dos alunos, com a finalidade de conhecer as suas respetivas profissões;
5. Leitura e análise de informação sobre uma profissão característica do concelho – o ourives – envolvendo um texto sobre a profissão de ourives na Póvoa de Lanhoso, uma visita virtual ao site do Museu do Ouro (situado no concelho da Póvoa de Lanhoso), preparação e realização de uma visita de estudo a essa mesma instituição e realização de uma entrevista a um ourives presente no local;
6. Publicação no jornal local de um texto com os conhecimentos adquiridos através das leituras realizadas ao longo do projeto;
7. Reflexão progressiva/autoavaliação sobre as aprendizagens construídas sobre *As Profissões* e sobre o papel da leitura no processo de construção dessa aprendizagem.

O quadro que se segue (quadro 1) esquematiza as diferentes etapas estruturadoras deste projeto de intervenção e explicita os objetivos pedagógico-investigativos e as tarefas realizadas para os atingir. A implementação das tarefas e a avaliação da consecução dos objetivos serão relatadas e analisadas com maior pormenor no capítulo seguinte.

Como é possível verificar, para a primeira fase do plano ficou estabelecida a realização de uma atividade de apresentação do projeto às crianças, promovendo, de forma situada, o surgimento do interesse e questionamento acerca da temática curricular. Nesta atividade, foi possível realizar a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo curricular do projeto e sobre os processos de construção de conhecimento. Constituiu-se como um momento chave para a recolha dos dados fundamentadores da construção das atividades seguintes.

De seguida, o desenho do plano contemplou a realização de três atividades estruturadoras do projeto. Todas com o objetivo de ampliar as formas de construção de saber, objetivo pedagógico transversal a todo o plano. De forma específica, a primeira teve como principal objetivo pedagógico a mobilização de estratégias de leitura facilitadoras da seleção da informação e da compreensão dos textos e, ainda, a aprendizagem explícita de estratégias de aprendizagem de novo vocabulário. A segunda atividade visou colocar os alunos em situação de mobilização de estratégias de leitura de respostas a questionários e de gráficos. Para a terceira atividade ficou estabelecido mobilizar e consolidar estratégias de leitura facilitadoras da

compreensão para a aprendizagem de conteúdos e a par disso, mobilizar e consolidar as estratégias de aprendizagem de novo vocabulário.

Cada atividade culminou com a realização de um momento de autoavaliação que procurou conduzir os alunos a uma reflexão sobre os conhecimentos construídos e sobre os processos de construção de conhecimento que tinham experimentado, para que os alunos fossem, então, amparados na tomada de consciência do papel do processo de leitura na construção de saber.

O último momento estabelecido correspondeu a uma atividade de consciencialização e sistematização final das aprendizagens construídas a partir do confronto com os conhecimentos iniciais ao desenvolvimento do projeto.

A dimensão investigativa do projeto desenvolveu-se sobre esta dimensão pedagógica, este assumiu como principais objetivos, observar e recolher dados que permitissem aferir o impacto do projeto desenhado na aprendizagem dos alunos e, muito em particular, sobre o (meta) reconhecimento da competência de leitura como ferramenta de construção de aprendizagem.

Este plano foi implementado de uma forma flexível dado que, apesar de ter sido estruturado na fase inicial do projeto, houve constantes reconsiderações à sua implementação, despoletadas pela observação participante que fui realizando, e pela análise da recolha de dados que foi resultando da implementação. Desta forma, o plano fixou, igualmente, a divulgação das aprendizagens construídas à comunidade escolar através da construção de um PowerPoint, tarefa que não estava estabelecida inicialmente. Ficou também decidido ampliar a divulgação do projeto à comunidade local através do envio de um texto construído pelas crianças, sistematizador das aprendizagens construídas, e que foi escrito no final da última tarefa.

Importa ainda destacar que o quadro apresenta, de forma também esquemática, a dinâmica conjunta dos dois projetos, estando a parte correspondente à intervenção da Margarida Fonseca destacada a cinzento, dado que, no capítulo seguinte, não irei realizar a análise avaliativa desses momentos.

PLANO DE INTERVENÇÃO

Apresentação do projeto de intervenção aos alunos	
<p><u>Tarefa:</u> Mobilização de conhecimentos prévios através da realização das tarefas – i) leitura de um poema; ii) realização de um puzzle; iii) leitura de um anúncio de publicidade; iv) exploração de um objeto: maquete; v) realização de exercícios do manual de estudo do meio – implicando o recurso a fontes de informação.</p> <p><u>Objetivos pedagógicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar as crianças para a construção de conhecimento sobre profissões, seriando as conhecidas, as desconhecidas e as pouco conhecidas; • Suscitar o questionamento das crianças sobre esta temática (designações de profissões, definições, materiais e utensílios utilizados, relações entre profissões). <p><u>Objetivos investigativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar o projeto de investigação; • Recolher dados iniciais sobre os conhecimentos das crianças acerca do assunto em estudo e sobre as suas concepções e relativamente à forma de construir e consolidar conhecimentos. 	
1. Profissões desconhecidas	Autoavaliação
<p><u>Tarefa - Ler para aprender:</u> Em grupo: i) recolha de informação sobre diferentes profissões através da leitura de textos expositivos; ii) identificação de palavras novas e aprendizagem de estratégias para descobrir o seu significado; iii) apresentação da informação recolhida à turma.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Mobilizar processos de leitura facilitadoras da compreensão dos textos para aprendizagem de conteúdos; Aprendizagem explícita de estratégias de aprendizagem de novo vocabulário, desenvolvendo competências cognitivas;</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica de construção de conhecimento pelos alunos usando a leitura como ferramenta de aprendizagem.</p>	<p><u>Tarefa:</u> Autoavaliação.</p>
<p><u>Tarefa – escrever para aprender:</u> Em grupo, escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre as profissões desconhecidas: planificação (realizada durante a tarefa de leitura), textualização e revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Promover a prática dos processos de escrita; Promover a aprendizagem e consolidação de novos conteúdos; Promover a utilização do vocabulário novo;</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica de construção de conhecimento pelos alunos usando a escrita como ferramenta de aprendizagem.</p>	
2. Profissões características dos pais, dos avós e dos alunos da turma	

<p><u>Tarefa – Ler para aprender:</u> Em grupo, recolha de informação sobre as profissões mais características dos pais, dos avós e dos alunos da turma através da realização e leitura de questionários e de gráficos.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Conhecer novas formas de construção de conhecimento usando a leitura como ferramenta; Desenvolver estratégias de leitura de respostas a questionários e de gráficos.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica na construção de conhecimentos dos alunos através do tratamento de respostas a questionários e leitura de gráficos.</p>	<p><u>Objetivos pedagógicos:</u></p> <p>Identificar as aprendizagens construídas sobre <i>profissões e processos de construção de aprendizagem</i>;</p> <p>Reconhecer a utilidade das competências de leitura e de escrita para aprender.</p>
<p><u>Tarefa – Escrever para aprender:</u> Em grupo, escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre as profissões dos pais, dos avós e dos alunos da turma: planificação, textualização e revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Promover e mobilizar a prática dos processos de escrita; Proporcionar a consolidação da aprendizagem de conteúdos.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica na consolidação de conhecimento pelos alunos usando a escrita como ferramenta de aprendizagem.</p>	
<p>Profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso</p>	
<p><u>Tarefa – Ler para aprender:</u> Em grupo, recolha de informação sobre a profissão de ourives: leitura de um texto expositivo sobre a profissão de ourives na Póvoa de Lanhoso; visita virtual ao site dessa mesma instituição; preparação e realização de uma visita de estudo (leitura de textos expositivos expostos); realização de uma entrevista a um ourives presente na instituição; identificação de palavras novas e aplicação de estratégias para descobrir o seu significado.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Ampliar formas de construção de saber; Consolidar e mobilizar estratégias de leitura de textos facilitadoras da compreensão para a aprendizagem de conteúdos. Consolidação de estratégias de aprendizagem de novo vocabulário.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica na construção e consolidação do conhecimento através da leitura.</p>	<p><u>Objetivo investigativo:</u></p> <p>Recolher dados que permitam avaliar o impacto da intervenção pedagógica na iniciação (e reconhecimento) das competências de leitura e de escrita de textos como ferramentas de construção do</p>
<p><u>Tarefa – Escrever para aprender:</u> Em grupo, escrita de um texto de consolidação das aprendizagens construídas sobre a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso: planificação, textualização e revisão.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Consolidar a prática dos processos de escrita.</p>	

<p>Proporcionar a consolidação de conteúdos; Promover a utilização de vocabulário novo.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto da ação pedagógica na consolidação da construção de conhecimento pelos alunos usando a escrita como ferramenta de aprendizagem.</p>	<p>conhecimento dos alunos em contextos de aprendizagem situada.</p>
<p>Divulgação</p>	
<p><u>Tarefa:</u> Envio do texto sobre a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso para um jornal da localidade.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Partilhar as aprendizagens com a comunidade local; ler e escrever para um fim bem definido.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar o impacto da publicação do texto informativo num jornal local na motivação das crianças na construção das aprendizagens.</p>	
<p><u>Tarefa:</u> Construção de um PowerPoint para apresentação das aprendizagens construídas às turmas dos 3.º e 4.º anos.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Consciencializar os alunos do conhecimento construído com o trabalho realizado e da possibilidade de partilha desse saber.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos sobre os conteúdos aprendidos, os processos de construção de conhecimento e o papel das competências de leitura e de escrita nesses processos de aprendizagem;</p> <p>Observar a capacidade de os alunos falarem sobre as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto, desenvolvendo competências metacognitivas.</p>	
<p>Consciencialização final das aprendizagens</p>	
<p><u>Tarefa:</u> Confronto dos alunos com os seus conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto e consciencialização das aprendizagens construídas.</p> <p><u>Objetivo pedagógico:</u> Tomar consciência e sistematizar as aprendizagens construídas. Mobilizar e consolidar todo o processo desenvolvido, desenvolvendo estratégias metacognitivas.</p> <p><u>Objetivo investigativo:</u> Observar e recolher dados para avaliar o impacto do projeto no processo de aprendizagem das crianças e o reconhecimento das competências de leitura e de escrita como ferramentas de construção dessa aprendizagem;</p> <p>Observar a capacidade de os alunos de falarem sobre as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto, desenvolvendo competências metacognitivas.</p>	

Quadro 1 - Plano de Intervenção

3.4. Instrumentos de recolha de dados da intervenção

A avaliação dos resultados obtidos através da implementação das estratégias de natureza pedagógica é primordial num processo de investigação; essa avaliação é fundamental na finalização da reflexão sobre a prática pedagógica realizada, e que foi iniciada aquando da planificação. Com efeito, e para permitir a consecução dos objetivos investigativos, a investigação contou com uma série de instrumentos e técnicas de recolha de informação e de evidências que a própria intervenção foi proporcionando (Coutinho *et al*, 2009), de forma a contribuir para uma avaliação progressiva da intervenção. A metodologia de investigação-ação determina que os instrumentos de recolha de informação devem ser flexíveis e diversificados de forma a permitir o acesso a todas as dimensões do objeto de investigação e para que lhe seja concedida a maior fiabilidade possível. A este propósito, Coutinho (2008, p.9) refere que estas estratégias de recolha permitem “obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”. A recolha de informação foi sistemática e intencional, permitindo exercitar o meu “olhar” sobre os aspetos fundamentais relativos à questão do objeto de investigação, facilitando a representação, análise e reflexão sobre a realidade e os efeitos da minha prática nessa mesma realidade (Latorre, 2003).

A diversidade dos instrumentos de recolha de dados traduziu-se necessariamente numa diversidade de momentos de aplicação, já que permite, através das evidências, recolher dados de diversas naturezas e, a partir disso, fazer o confronto de diversas perspetivas, quer do professor, quer das crianças (Estrela, 1994). Assim, durante esta experiência de investigação fiz uso da observação participante de modo a utilizar os instrumentos de recolha de dados de forma ativa e, também, consciente, permitindo-me construir a minha interpretação e análise da realidade. Desta forma, durante esta intervenção utilizei vários instrumentos de recolha de dados, para conhecer o impacto tanto ao nível das minhas aprendizagens mas, principalmente, ao nível das aprendizagens do grupo. Foram eles:

1. Realização de um questionário, por meio do diálogo entre professor e alunos, no início e no final da implementação do projeto, com o objetivo de conhecer os conhecimentos e as suas representações sobre a temática em questão, sobre as diferentes formas de aprendizagem e sobre a leitura como ferramenta para aprender;

2. Avaliação formativa e progressiva do processo de implementação das estratégias pedagógicas desenhadas através de diálogos com o grupo;
3. Registos das pesquisas e da organização de informação feitos pelas crianças ao longo das diferentes fases do projeto;
4. Grelhas de autoavaliação das aprendizagens;
5. Registo fotográfico, gravação e transcrição das interações;
6. PowerPoint final;
7. Diário reflexivo.

Questionário Inicial e final

Para iniciar o projeto de intervenção optei por realizar um questionário oral, mediado pelo diálogo, tendo o questionário final sido realizado no modo oral, mas, também, em formato escrito. O questionário inicial foi crucial para obter dados suficientes para desenhar toda a minha intervenção. Diferentemente, o questionário final foi construído com base nas conceções prévias das crianças recolhidas através do questionário inicial bem como os conhecimentos prévios aquando das tarefas estruturadoras do projeto. Em todos esses momentos, as crianças pronunciaram-se quer relativamente ao conteúdo curricular que pretendia ver desenvolvido nessa tarefa, quer às formas de descobrir mais informações sobre esses mesmos conteúdos. A aplicação deste questionário final tinha a intenção de proporcionar o confronto entre as respostas que tinham dado nesses momentos iniciais e as respostas dadas depois de terem realizado as diferentes tarefas e que possibilitaram a construção de saberes. Pretendia, na verdade, colocar os alunos numa reflexão relativa ao “antes” e ao “depois” da aprendizagem, mediada por uma consciencialização e um (meta)reconhecimento quer do que foi aprendido, quer da forma como foram construídos esses saberes.

Registos de informação

A realização das tarefas implicou a utilização de uma série de materiais construídos no sentido de apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Estes materiais, essencialmente fichas de trabalho, tinham por objetivo orientar as tarefas de forma a facilitar a organização e o registo das informações recolhidas em cada tarefa de leitura, fornecendo-me os dados para verificar se o objetivo da atividade tinha sido atingido: aprender com os textos lidos. No que diz respeito aos

produtos realizados pelas crianças em contexto escolar, Máximo-Esteves (2008, p.92) apresenta a seguinte tese:

“(...) A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos”.

Posso referir que, com o decorrer das atividades, fui reconhecendo que a oportunidade de poder recolher e analisar dados a partir dos produtos das crianças se foi construindo como um justo elemento de orientação de como deveria encarar a construção da minha prática. Além disso, estes materiais permitiram verificar quais os resultados do processo de aprendizagem das crianças, assumindo que, caso fosse necessário, teria de “reconduzir o processo para os fins desejados” (Alonso, 1996, p.51). Por conseguinte, foi através desta recolha que tive a oportunidade de verificar em que ponto estavam as suas aprendizagens reais, comparativamente às aprendizagens que tinha previsto e, desse modo, definir estratégias que colmassem essa distância e que pudessem transformar a minha prática. Como refere Máximo-Esteves (2008, p.92), estes produtos “são bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo”, quer as transformações dos alunos, mas também do professor.

Fichas de autoavaliação

O culminar de cada uma das três atividades do projeto consistiu na realização de uma ficha de autoavaliação. Estas fichas, específicas para cada atividade dinamizada, propuseram-se a oferecer condições necessárias para que cada criança pensasse na atividade realizada, levando-as a posicionarem-se face aos conteúdos aprendidos e aos processos de aprendizagem seguidos. Estes recursos, mediados pelas perguntas: “o que aprendeste?”, “como aprendeste?”, “o que mais/menos gostaste de aprender?”, “o que mais/menos gostaste de fazer para aprender?”, foram impulsionadores e estimuladores do desenvolvimento de estratégias metacognitivas. De igual modo, permitiram-me recuperar as aprendizagens que as crianças realizaram efetivamente e as maiores dificuldades apresentadas, fornecendo dados importantes para reajustar as atividades seguintes, no sentido de colmatar essas dificuldades e potenciar as aprendizagens.

Registo fotográfico, gravação e transcrição das interações nas aulas

Seguindo a linha daquilo que Coutinho (2008) preconiza, procurei obter um retrato fidedigno da realidade da intervenção e apresentar uma compreensão completa dos objetos contextuais que pretendia analisar. Para isso, optei por utilizar as estratégias de registo fotográfico, gravação e transcrição das interações decorridas durante as implementações, no sentido de poder debruçar-me, numa fase de maior reflexão, sobre todo o processo de ensino-aprendizagem decorrido durante as atividades de forma mais detida e fundamentada. Os registos fotográficos são considerados elementos de excelência na investigação-ação, na medida em que se convertem em documentos que retratam a realidade de forma exata (Coutinho, 2008). De igual modo, a gravação audiovisual também tem bastante potencial, dado que permite uma repetição da realidade, e assim, facilita a deteção e o reviver de ocorrências reais nas atividades que poderiam, eventualmente, ter sido desvalorizadas ou omitidas no período de implementação. Como nos diz Latorre, (2003, p.82) “las transcripciones (...) resultan un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando”. Como tal, com esta estratégia efetuei a análise de segmentos relevantes e ilustrativos, tendo alguns sido utilizados no decorrer da construção deste relatório. Para que a identidade das crianças seja salvaguardada, as transcrições relativas ao nome de cada criança serão representadas pela letra A, seguida do número de cada criança, aleatoriamente atribuído. Todas as transcrições efetuadas ao longo do desenvolvimento e avaliação da implementação seguiram a norma de transcrição, presente no quadro 2:

A1, A2, etc.	Aluno
Prof	Professora
Als	Dois ou mais alunos falam ao mesmo tempo
Itálico	Leitura de um material didático
(int)	Interrupção (o locutor interrompe o locutor anterior)
(sil)	Silêncio; ausência de resposta
...	Indica uma pausa mais extensa ou dúvida
(...)	Segmento irrelevante

Quadro 2 - Normas de transcrição da interação pedagógica [(adaptado de Vieira (1998:521))]

PowerPoint final

A última tarefa realizada pelo grupo, no âmbito do projeto, consistiu na construção de um PowerPoint onde ficaram registadas e sistematizadas as aprendizagens e os processos de construção das mesmas no decorrer do projeto. Este produto final foi utilizado como suporte de divulgação do projeto à comunidade escolar. Como tal, revelou-se uma tarefa muito pertinente, visto que foi possível verificar o impacto efetivo do projeto nos alunos, que puderam fazer uma referência autónoma às suas próprias aprendizagens, revelando a forma como se apropriaram dos conteúdos lecionados e, ainda, as suas maiores dificuldades. De igual modo, pude recolher dados no sentido de perceber como foi feita a mobilização das aprendizagens durante a construção deste produto, permitindo-me, também, perceber e avaliar o desenvolvimento das aprendizagens construídas pelos alunos.

Diário reflexivo

Na obra de Zabalza (1994) é possível verificar que instrumento de recolha de dados é apelidado de “oásis reflexivo”, dado que permite, num primeiro momento, o registo da ação e, posteriormente, o distanciamento da ação, necessário para refletir sobre a prática pedagógica. Assim, ao longo desta experiência de investigação-ação pude ir construindo um diário reflexivo, que tinha como função metodológica registar evidências, percepções, sentimentos, interpretações e indagações com origem na prática. Esta recolha foi realizada no formato de anotações, o que possibilitou construir um percurso documentado, que, numa fase posterior, permitiu estudar o maior número de dados recolhidos e, assim, teorizar de forma consciente sobre a minha prática. Segundo Máximo-Esteves (2008), “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...). As observações podem anotar-se: a) no momento em que ocorrem, ou b) no momento após a sua ocorrência” (p. 88). Desta forma, esta estratégia permitiu-me recordar, recuperar e reconstruir conscientemente as observações, levando para casa a prática, facilitando o contacto reflexivo e analítico com a realidade da sala. De igual modo, considero que este instrumento de recolha de dados possibilitou uma “auto supervisão”, essencial para que a prática fosse consciente e transformadora, tornando-me mais autónoma, comprometida e crítica com a minha própria ação pedagógica. No fundo, este diário reflexivo permitiu-me resgatar a reflexão desenvolvida na

análise dos dados recolhidos de forma a teorizar sobre a minha prática, e a estabelecer um confronto com os referenciais teóricos que devem fundamentar as ações científico-pedagógicas

Neste momento, é necessário ter em atenção que “los datos no son evidencias, pero llegan a serlo cuando son usados como apoyo para afirmar lo que ocurrió con la acción” (Latorre, 2003, p.50). Desta forma interpretar os dados recolhidos é uma tarefa essencial para extrair significados relevantes, evidências ou provas em relação aos efeitos e consequências da nossa ação. Dito de outro modo, torna-se imperioso assumir a interpretação e a análise dos dados como uma atitude essencial para construir uma tese que edifique uma resposta aos objetivos que orientaram a realização da minha investigação. Sobretudo, esta interpretação oferece a oportunidade de avaliar a coerência dos dados recolhidos face ao objeto de investigação e os efeitos concretos derivados da ação. Como nos diz Latorre (2003), a interpretação de dados implica “casar esa evidencia com su preocupación inicial de investigación” (p.51).

A interpretação e análise de todos os dados recolhidos através destes instrumentos contemplou uma análise qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa, baseada na interpretação dos conteúdos decorrentes da intervenção, foi feita através de dois procedimentos de interpretação sugeridos por Máximo-Esteves (2008), a *condensação*, em primeiro e, em segundo, a *estruturação narrativa*. Deste modo, pude interpretar melhor os significados abrangidos pelas anotações do meu diário reflexivo, nomeadamente, os diálogos e as percepções das crianças decorrentes da realização das atividades. A estruturação narrativa permitiu-me organizar e articular temporalmente os dados de forma a atribuir mais significado aos diferentes momentos recolhidos. Em algumas situações, sempre que se revelou adequado, fiz uma análise quantitativa apoiada nos gráficos e nos quadros de registo, para sumariar e sistematizar os dados recolhidos, através de uma análise estatística descritiva simples.

Assim, todos estes processos de análise da ação permitiram-me realizar um controle cruzado entre as diferentes fontes de dados através da triangulação da informação, dotando a avaliação pedagógica de fiabilidade e de critério científico (Latorre, 2003). Desta forma, o capítulo que se segue retrata os contornos da intervenção pedagógica e apresenta, também, os dados analíticos que surgiram destes materiais de recolha de informação agora abordados.

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este capítulo tem como objetivo relatar os vários momentos constituintes do meu Projeto de Intervenção Pedagógica. Assim, aqui serão analisados os dados recolhidos de forma a construir uma avaliação progressiva dos resultados obtidos, tendo como linha de orientação os objetivos inicialmente traçados. Vejamos que “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na (...) produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (Zeichner, 1993, pp.10 e 11). Será esta procura de produção de conhecimento que pretendo realizar no decorrer da construção deste capítulo.

4.1. Apresentação do projeto de intervenção aos alunos

O primeiro momento de intervenção deste projeto constituiu-se na apresentação do projeto aos alunos. Esta apresentação materializou-se numa sequência de situações potenciadoras da motivação dos alunos para a participação no projeto, pelo que teve como objetivo orientador, colocar os alunos numa situação de autoquestionamento face ao tema a explorar – as profissões –, para que neles emergisse a necessidade de construir saber e de reconhecimento de modos ativos e colaborativos de construção de conhecimento. Então, nesta parte relatarei e analisarei estas situações que desencadearam a motivação para o restante projeto de intervenção, de forma a tornar visível que este foi o momento embrionário de todo o seu desenvolvimento. De igual forma, será importante esclarecer que este texto será escrito na primeira pessoa do plural, dado que – em concordância com aquilo que foi descrito no plano de intervenção – este primeiro momento foi pensado e implementado em conjunto com a minha colega de estágio Margarida, uma vez que ambos os projetos se iniciaram e se ancoraram nesta sessão.

Primeiramente, torna-se importante realçar a ideia de que um projeto desta natureza deve estar devidamente contextualizado de forma a justificar a pertinência das aprendizagens visadas, de forma a tornar-se significativo e com potencial para gerar impacto no desenvolvimento das crianças. Ora, perceber qual o momento indicado para iniciar e ancorar o projeto com este carácter significativo e contextualizado foi uma tarefa bastante complexa, dado que tentámos manter o cuidado de procurar uma situação que não quebrasse a prática

educativa da professora titular e, a par disso, uma situação que apresentasse potencialidades para materializar ambos planos de intervenção traçados.

O projeto nasceu da exploração ocasional de um texto do manual de Língua Portuguesa (figura 1) que, na altura, estava a ser trabalhado no âmbito da rotina educativa. À medida que ia seguindo a leitura do poema, foi notório um ambiente de questionamento por parte dos alunos face à informação que estava implícita em cada uma das quadras. Com efeito, cada quadra do poema aludia a inúmeras profissões do quotidiano das crianças, concedendo, assim, o contexto idóneo para poder orientar, a partir dali, uma exploração situada da temática, já que perante o surgimento de uma postura indagatória do grupo sobre esta temática e sobre as possibilidades de construção de saber, evidenciaram a predisposição necessária para iniciar o projeto.

No meio da serra Andava João Lavrando a terra De <u>arado</u> na mão.	No meio da prado andava João guardando o gado de vara na mão.	No meio do monte andava João procurando a fonte De copo na mão.
No meio da <u>eira</u> andava João serrando madeira de serra na mão.	No meio do quintal Andava João sachando o faval De <u>enxada</u> na mão.	No meio da cozinha está o João amassando farinha para fazer pão.

António Mota,
Se tu visses o que eu vi, Gailviro

Figura 1 - Poema desencadeador do projeto

A leitura de cada uma das quadras proporcionou a reflexão do grupo face às profissões subentendidas: estavam apenas descritas as ações e o material usado por cada uma, mas não explicitadas. A indução à identificação da designação das profissões descritas em cada quadra (nomeadamente: lavrador, madeireiro, pastor, agricultor, aguadeiro e padeiro) permitiu a canalização da atenção do grupo para o conceito de “profissões”, como o hiperónimo de todas as subentendidas no poema. Foi neste âmbito que surgiu a primeira profissão desconhecida pelo grupo, nomeadamente a profissão de ‘aguadeiro’, contrariamente às restantes, cuja designação todos conheciam. Desta forma, impôs-se a necessidade de registar esta informação, de forma a criar uma listagem de profissões conhecidas e outras desconhecidas. Para isso, foi construída uma tabela (tabela 1) de organização da informação, tendo em conta os critérios reconhecidos e

estabelecidos pelas crianças: “profissões que conhecemos” e “profissões que não conhecemos”.

Tarefa	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?
<u>Leitura do poema</u>	Lavrador – arado Madeireiro – serra Pastor – vara Agricultor – enxada Padeiro – farinha	Aguadeiro

Tabela 1 - Tabela de organização das profissões aprendidas

A construção desta tabela foi progressivamente feita no decurso da aula, com o objetivo de permitir a seriação das profissões que foram sendo identificadas ao longo desta e das restantes tarefas realizadas. Particularmente, nesta fase inicial, a tabela constituiu-se como um recurso potencial para que as crianças tomassem consciência dos limites dos conhecimentos que tinham sobre a temática, elucidando-os, também, acima de tudo, para a pertinência da realização do projeto. Esta tabela foi alvo de atualizações ao longo do percurso da intervenção, desempenhando o objetivo de as crianças identificarem, de forma consciente, as profissões que iam aprendendo ao longo da realização de todas as atividades estruturadoras do projeto, para além deste momento inicial.

Assim, partindo desta situação em que o clima de questionamento estava criado, e de forma a incitar a disposição do grupo para a construção de conhecimento sobre as profissões, organizámos um conjunto de tarefas que tiveram em vista o contacto das crianças com várias profissões distintas, conhecidas ou desconhecidas. Estas situações foram “propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, já que essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem” (Weisz, 2002, p.65). Da mesma forma, foi a partir daqui que começaram a ser criadas as condições para situar devidamente o projeto de investigação, tanto para nós como para as crianças, permitindo uma vasta recolha de dados sobre os conhecimentos que detinham sobre este assunto e as suas conceções relativas à forma de construção e consolidação de conhecimento.

Assim, no seguimento da exploração do poema e de forma a seguir a linha do que normalmente era realizado na exploração de qualquer temática curricular, propusemos ao grupo a realização da ficha de trabalho sugerida no livro de Estudo do Meio, referente à temática das profissões. Esta ficha de trabalho foi realizada em conjunto, em grande grupo, e estava limitada

a uma tarefa de correspondência entre a imagem de profissões e a imagem de materiais/utensílios utilizados pelas mesmas, tendo as crianças que identificar o nome da profissão e a imagem do utensílio com a qual estava relacionada. Das dezasseis profissões presentes nessa ficha, todas elas eram conhecidas do grupo, à exceção de uma, que apenas desconheciam a denominação (oleiro), apesar de os alunos terem tentado chegar à sua denominação através de tentativas como “barrista” e “barreiro”. Concluída a tarefa, foi tempo de atualizar a tabela de organização de informação sobre as profissões com a inclusão destas últimas. Contudo, dado o surgimento de uma profissão sobre a qual apenas era desconhecida a denominação, estabeleceu-se o seguinte diálogo com vista a uma atualização da própria tabela de registo, demonstrando também alguma apropriação por parte das crianças das funcionalidades da tabela no âmbito das tarefas que estávamos a realizar:

Prof: “Então esta profissão que trabalha com o barro, para que coluna vai? Pensem lá, será que pode ir para as que conhecemos ou para as que não conhecemos?

A15: Eu acho que não pode ser nas conhecidas porque não sabemos como se chama.

A7: Se calhar temos de descobrir primeiro o nome da profissão.

Prof: Pronto, não podemos por esta profissão na coluna das profissões que conhecemos mas também não a podemos por nas que não conhecemos, porque sabemos o que ela faz, então o que podemos fazer?

A22: Pomos noutra coluna, das profissões que conhecemos mais ou menos.

Prof: Muito bem, eu concordo.”

Surgiu, portanto, de forma natural, uma nova coluna para a organização dos conhecimentos prévios, resultante da necessidade de seriação da informação recolhida. À semelhança da profissão de oleiro, perante a profissão de telefonista, o A15 referiu: “o meu avô era telefonista, porque ele arranjava telefones”. O restante grupo de crianças, não concordando com a explicação do A15, contra-argumentou, sendo que, por exemplo, o A7 disse: “olha, o telefonista atende telefones, não arranja telefones”. Neste momento ficou decidido que seria pertinente registar na nova coluna a “pessoa que arranja telefones”, para que pudéssemos, mais tarde, explorar melhor esta profissão.

Tarefa	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?	Profissões que conhecemos mais ou menos?
<u>Realização da ficha proposta pelo Manual de Estudo do Meio</u>	Médica – estetoscópio Oftalmologista – óculo Carpinteiro – serra Costureira – tesoura e linha Violinista – violino Pescador – rede Peixeira – vende o peixe Construtor civil – pá e colher de cimento Professora – livros Fotógrafo – máquina fotográfica Calceteiro – martelo Mecânico – chave inglesa Telefonista – telefone Pintor – tinta, pinceis, paleta Pintor de casas Eletricista – desandador Sapateiro – arranja os sapatos		Pessoa que trabalha com o barro Pessoa que arranja telefones

Tabela 2 – Atualização da tabela 1 com a exploração da tarefa do manual de Estudo do Meio

A realização deste exercício sugerido pelo manual de Estudo do Meio permitiu-nos perceber a limitação deste recurso para a aprendizagem das crianças relativamente a esta temática. O carácter pouco desafiante e monótono da tarefa, aliado à restrição do número de profissões desconhecidas permitiu-nos compreender e confirmar, desde logo, como seria redutor e desinteressante seguir as dinâmicas habituais e previstas para a exploração desta temática – a mera exploração das tarefas existentes nos manuais.

De forma a proporcionar ao grupo uma rentabilização dos recursos disponíveis na sala referentes a esta temática, também entrou na linha das tarefas planificadas para esta sessão a realização de um puzzle – um dos materiais didáticos disponíveis na biblioteca – que, depois de montado unia vinte e quatro profissões aos utensílios implicados no trabalho de cada uma. A dinâmica da realização do puzzle era bastante simples: cada criança possuía uma peça do puzzle, correspondente a um utensílio de alguma profissão, tendo cada um de descobrir a profissão que lhe correspondia. Apesar de, em alguns casos se ter verificado alguma dificuldade na correspondência utensílio-profissão, o facto de ter sido uma tarefa realizada em grande grupo facilitou o colmatar das dificuldades surgidas e todas as crianças conseguiram chegar às profissões corretas. Novamente, as profissões identificadas durante a exploração do puzzle

foram registadas na tabela, à exceção daquelas que anteriormente tinham sido mencionadas. À semelhança da tarefa anterior, todas as profissões eram conhecidas pelo grupo, pelo que a atualização da tabela (Tabela 3) incidiu apenas na coluna das profissões conhecidas.

Tarefa	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?	Profissões que conhecemos mais ou menos?
<u>Exploração do material didático</u>	Cientista – experiências Ferreiro – ferro Ferrador – ferraduras Polícia - apito Músico - instrumentos musicais Estudante – porta-lápis Astronauta – foguetão Futebolista – bola Cabeleireira – secador de cabelo Esquiador – esqui Empregada doméstica – arrumar e limpar casas Ilusionista Bailarina Bombeiro – boca de incêndio Carteiro – cartas Cozinheiro – panelas Picheleiro Jornalista		

Tabela 3 – Atualização da tabela 1 com a exploração do material didático

Aquando do registo da profissão de pintor, perguntámos, intencionalmente, às crianças se sabiam o resultado da utilização das ferramentas usadas por essa profissão (pincéis e tela) e, seguidamente, mostrou-se uma maquete de um projeto de uma casa, questionando as crianças sobre se seria aquele o resultado do trabalho desta profissão. O nosso objetivo com esta questão era levá-las a refletirem sobre o contributo das profissões no nosso quotidiano. Assim, havendo consenso na turma sobre o facto de a maquete não ser fruto do trabalho do pintor, questionou-se qual seria a profissão que construía aquele objeto. Rapidamente o A15 disse que era “uma casa”, e o A2 completou dizendo que não era uma casa onde fosse possível viver, mas sim “um projeto”. Nesse momento, conduzimos o diálogo para a indagação acerca da profissão que poderia ser responsável pela construção daquele tipo de projetos, tendo o A15 referido serem os arquitetos.

Canalizando as considerações para a profissão de arquiteto e a partir deste diálogo em torno da maquete, criámos as condições para iniciar a última tarefa estruturadora deste

momento de apresentação do projeto. Esta tarefa consistiu na apresentação de um anúncio publicitário (figura 3) de uma empresa de construções, designada “Coelho Projetos”. Antes da apresentação do referido anúncio, foi dedicado um momento de mobilização das conceções prévias dos alunos a partir do nome da empresa. Segundo Weisz (2002) é importante, numa situação de aprendizagem e perante um novo conteúdo, “conhecer o que as crianças já sabem e o que podem produzir com e sobre estes saberes” (p. 45), para que seja favorecida a integração de aprendizagens e seja proporcionado o espaço suficiente para que o conhecimento avance. Na verdade, esta foi uma preocupação alargada a todos os momentos da atividade, sempre que se pretendia mobilizar as conceções prévias dos alunos face a algum novo conteúdo. A maioria das crianças referiu que seria alguma empresa relacionada com a construção de habitações, prevendo, por isso, que o anúncio da empresa estaria, de alguma forma, relacionado com isso. Assim, estabelecida a ponte com a maquete apresentada anteriormente, tínhamos o objetivo de que as crianças, ao fazerem a leitura do anúncio, se pronunciassem sobre eventuais profissões existentes nesta empresa.



Figura 1 - Anúncio publicitário do jornal local

A conclusão de que na empresa existiam profissões como arquitetos e engenheiros foi rapidamente construída, o que foi facilitado pela utilização das palavras engenharia e arquitetura no texto. A profissão de decorador necessitou da nossa intervenção explícita para que o grupo pudesse compreender a relação com a palavra *design*.

Concluída a exploração oral do anúncio e de forma a aproveitar as potencialidades deste recurso para o objetivo de as crianças se questionarem sobre as profissões, preparámos uma

ficha de trabalho, realizada a pares, que tinha como objetivo trabalhar a compreensão do anúncio. Assim, as duas primeiras questões da ficha (Figura 4) – que remetiam para a leitura visual do anúncio – foram respondidas sem dificuldade, muito provavelmente por causa da discussão dos conhecimentos prévios. O excerto que se segue, retirado de uma dessas fichas de trabalho, representa as respostas genéricas dadas pelos grupos.

1. Observando as imagens e o nome da empresa, consegues descobrir o que se faz lá?

Podemos fazer casas e desenhar e decorar as casas e construir as casas.

2. Indica algumas profissões que podemos encontrar na empresa “Coelho projetos”

*engenheiro
decoradores
arquiteta*

Figura 3 – Respostas dadas pelo A9 e A22 às questões 1 e 2 da ficha de trabalho

As duas questões seguintes, contrariamente às duas primeiras, colocaram bastante dificuldade a todos os grupos, sendo que nenhum dos grupos respondeu acertadamente. Os excertos seguintes representam algumas das respostas dadas pelo grupo.

3. O que achas que faz cada uma dessas profissões?

Não sei nem um - mor delas que estão e sima.

4. Consegues pensar em outras profissões relacionadas com estas? Quais?

Figura 2 - Respostas dadas pelo A9 e A22 às questões 3 e 4 da ficha de trabalho

3. O que achas que faz cada uma dessas profissões?

*O que se faz na empresa faz barulho
reinta fogo*

4. Consegues pensar em outras profissões relacionadas com estas? Quais?

maquinas tratores e outras

Figura 4 - Respostas dadas pelo A15 e A20 às questões 3 e 4 da ficha de trabalho

O primeiro exemplo – a figura 5 – mostra o total desconhecimento das profissões de engenheiro, arquiteto e decorador, mesmo tendo o apoio da imagem, na qual era possível inferir eventuais ou potenciais funções destas profissões. A figura 6 demonstra concepções erradas acerca dessas mesmas profissões, sendo que a resposta à questão 3 em nada se relaciona com a mobilização feita anteriormente, e a da questão 4 indica *máquinas, tratores e carinhas* como outras profissões relacionadas.

Estes dados permitiram-nos compreender, por um lado, a importância da mobilização dos conhecimentos prévios na fase inicial da realização da tarefa, dado que facilitou a leitura do anúncio e a compreensão das questões 1 e 2. Por outro lado, as respostas às duas primeiras questões foram, muito provavelmente, induzidas pela leitura da imagem, existindo um total desconhecimento sobre as funções de cada uma das profissões em particular.

Por ter proporcionado um trabalho colaborativo entre o grupo, a realização desta ficha de trabalho também permitiu a recolha de dados sobre o desempenho do grupo nestas situações de trabalho. Desta forma, foi possível concluir que nesta fase o trabalho colaborativo funcionou de modo bastante embrionário, pois a maioria dos pares teve dificuldade em relacionar-se mutuamente entre os dois elementos do par, nomeadamente, apresentaram dificuldades em chegar a um acordo e na divisão de tarefas. O seguinte excerto do diálogo estabelecido no seio do trabalho de um grupo de alunos retrata isso mesmo:

A20 – “Oh professora, só quer escrever ela!

Prof – Vocês estão a trabalhar em grupo, têm de arranjar uma forma de se entenderem. Por exemplo, são quatro perguntas: tu podes escrever a resposta de duas e a tua colega de outras duas.

...

A20 – Professora, ela não escreve o que eu digo!”

Perante esta situação-problema, originada pelo primeiro trabalho realizado colaborativamente, pudemos concluir que as atividades pensadas para o desenvolvimento dos nossos projetos teriam de contribuir para colmatar eventuais desentendimentos entre o grupo e, a par disso, potenciar os contributos destas situações colaborativas para o desenvolvimento das aprendizagens.

A fase conclusiva da atividade destinou-se à reflexão final sobre a ficha de trabalho, de forma a atualizar a tabela de organização das profissões aprendidas. Desta forma, e a partir da constatação partilhada de que nenhum dos alunos tinha conhecimento das funções exatas das três profissões presentes no anúncio, essas profissões ficaram incluídas no grupo das “profissões que conhecemos mais ou menos”.

Tarefa	Que profissões conhecemos?	Que profissões não conhecemos?	Profissões que conhecemos mais ou menos?
<u>Anúncio publicitário</u>			Arquiteto Engenheiro Decorador

Tabela 4 - Atualização da tabela 1 com a realização da tarefa sobre o anúncio publicitário

Concluída a realização do conjunto de tarefas que tínhamos pensado para desencadear o questionamento sobre a temática das profissões por parte das crianças, recorremos à análise da tabela completa para estabelecer um diálogo com o grupo, através do qual procurámos que elas mesmoss tomassem a consciência de que ainda teriam muito para aprender sobre o tema das profissões. A seguinte transcrição mostra isso mesmo:

Prof: “A nossa tabela já tem muitas profissões!

A15: Pois, as profissões que nós conhecemos são muitas e as que não conhecemos são poucas.

Prof: Pois são, mas ainda temos muitas por descobrir e outras para conhecer melhor. O livro de estudo do meio tinha muitas profissões, mas havia muitas desconhecidas?

A15: Não, nós sabíamos quase todas menos uma.

Prof: E com o puzzle que vocês tinham aqui na sala?

A14: Essas é que conhecíamos mesmo todas.

Prof: É verdade, depois vimos o anúncio e descobrimos que não conhecemos muito bem três profissões.

A9: Pois, o engenheiro, o arquiteto e o decorador.”

Foi no seguimento deste diálogo, em clima de reflexão sobre as profissões que ainda não conheciam, que se colocou ao grupo a seguinte questão – “como poderemos aprender mais sobre as profissões?”. A resposta do grupo limitou-se à referência ao uso do “dicionário”, revelando, desta forma, o reduzido conhecimento dos recursos e ferramentas de construção de aprendizagens. Na verdade, esta resposta denota fortes limitações dos alunos e, então, também consagrou a pertinência dos projetos a serem desenvolvidos.

Procurámos que os alunos tomassem a consciência da iniciação de um projeto no qual iriam estar implicados durante um determinado período de tempo, através do qual, certamente, iriam construir muitas aprendizagens. Como são os alunos a conduzir o processo de ensino-aprendizagem (Weisz, 2002) foi fundamental esclarecer de forma explícita a integração do grupo nesta “viagem de aprendizagens”, para que se pudessem comprometer e participar de forma consciente, ativa e intencional em toda essa viagem. O seguinte excerto foi retirado da última interação que mantivemos com esse mesmo propósito:

Prof: “Sabem, hoje começámos um projeto no qual iremos aprender muito sobre as profissões que existem e que nós não conhecemos, mas vamos ter que pesquisar para ficarmos a conhecer.

A23: Mas na tabela do meio só temos uma profissão...

Prof: Na tabela registámos uma profissão que não conhecemos e quatro que conhecemos mal, mas durante o trabalho vamos descobrir outras. E como vamos trabalhar muito e vamos ficar a saber muitas coisas... Gostariam de fazer alguma coisa com o que aprendermos? O que gostariam de fazer?

A15: Podemos afixar aqui na sala.

Prof: E vocês não gostavam de mostrar o trabalho a outras pessoas, para que também possam aprender?

A22: Podemos afixar cartazes na porta da escola.

Prof: Muito bem, mas assim as pessoas que não vêm à escola não podem ver, o que fizeram os senhores da empresa Coelho projetos?

A9: Eles tinham um anúncio num jornal.

A7: Podemos por no jornal. O meu avô trabalha no jornal”

Foi com este horizonte que ficou estabelecida a ideia de que o conhecimento construído através do projeto iria ser alvo de divulgação num jornal. De destacar que, tendo em conta os objetivos da intervenção, a utilização desta estratégia como recurso da divulgação foi uma mais-valia, já que era nossa intenção incentivar e alimentar uma ligação estreita do grupo de alunos com o seu meio natural e com a comunidade a que pertencem. A par disso, pretendíamos intencionalmente consciencializar os alunos para o facto de que o contacto com o meio onde vivem oferece potencialidades para a sua aprendizagem, e este investimento na publicação permitiria criar elos de ligação que possibilitasse prolongar este contacto, de forma a dar às crianças voz na comunidade e consciência dessa possibilidade. Nesta mesma linha, o grupo foi questionado sobre os critérios para a publicação de um texto num jornal, para que comessem a iniciar-se na consideração do contributo das ferramentas de leitura e de escrita para potenciar as aprendizagens:

Prof: “Vocês acham que os senhores do jornal publicam qualquer coisa?

A15: Não, tem de ser uma coisa importante.

Prof: Pois, para isso temos de aprender muita coisa e também conseguir escrever um bom texto com as coisas que aprendemos.

A14: Pois, temos de saber escrever bem.

Prof: E também temos de ler muitas coisas para aprendermos mais.

É minha convicção que, no final desta primeira atividade, ficou criado o vínculo necessário entre as crianças e o projeto, condição essencial para o seu sucesso. Foi por isso muito importante consciencializar os alunos de que teriam de trabalhar, em particular através da leitura e da escrita de diferentes textos, para obterem sucesso no projeto.

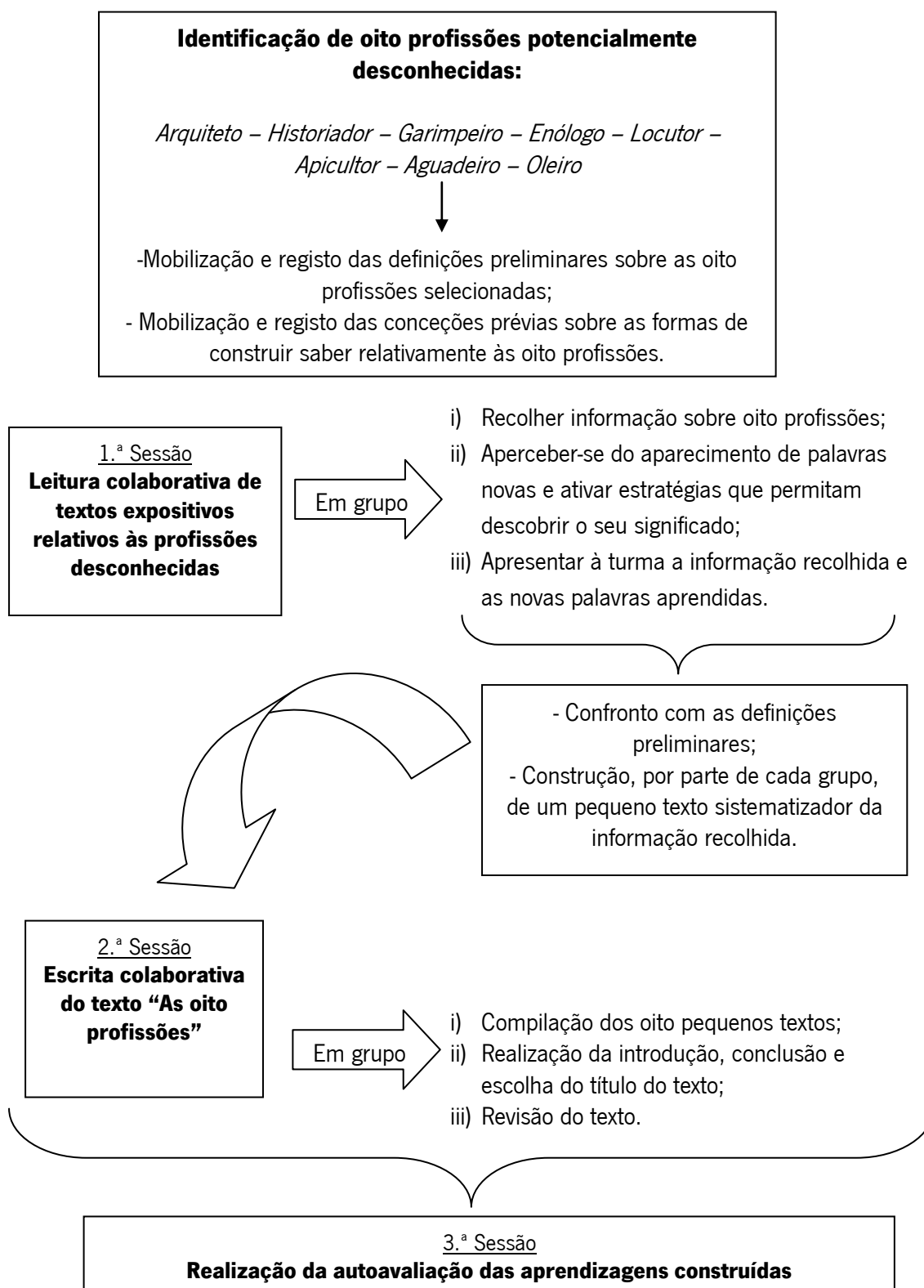
A análise de todos estes dados foi extremamente importante na implementação posterior do meu projeto de investigação-ação. A constatação de haver uma limitação dos conhecimentos sobre a temática, a consciencialização dos alunos sobre essa limitação, assim como a minha consciencialização sobre a limitação da potencialidade dos recursos reconhecidos como fonte de aprendizagem – manual escolar e dicionário –, fizeram-me acreditar na pertinência do projeto, na iniciação da integração deste grupo de crianças em situações que potenciassem a sua aprendizagem, que as fizessem questionar a realidade com que contactam, que as tornassem conscientes e mais autónomas na construção da sua aprendizagem. Neste sentido, tentamos, de certa forma, “abrir o mundo para as crianças” (Weisz, 2002, p.51), atribuindo, a partir disto, um papel muito especial às profissões na nossa vida – elas estão em todo o lado, são parte integrante da nossa vida e nós não as conhecemos todas, mas podemos vir a saber mais.

4.2. Atividades de intervenção: O projeto das profissões

Em concordância com o que foi possível verificar no plano de intervenção (quadro 1), apresentado no capítulo anterior, neste projeto de investigação-ação estruturámos três atividades distintas com o objetivo de promover a aprendizagem ativa de conteúdos relativos à temática das profissões em contextos de aprendizagem situada e colaborativa, nos quais as ferramentas da leitura e escrita foram utilizadas como instrumento ativos de construção de saber. Nestas tarefas foram criadas, de forma situada, condições para que os alunos reconhecessem as vantagens da leitura no acesso à aprendizagem nos variados contextos da sua vida e através de diversos suportes. Como tal, de forma a construir o contexto idóneo capaz de promover este cariz social da competência da leitura, as atividades planeadas foram ao encontro do que é mencionado pelo Programa de Português do Ensino Básico (Reis, *et al.*, 2009), quando neste se refere que “a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédia, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e organizar a informação” (p. 63).

Para cada uma das três atividades construí um esquema orientador (esquemas 3, 4 e 5) de forma a fornecer uma indicação geral do desenvolvimento de cada atividade, que será depois relatada em pormenor.

4.2.1. As oito profissões desconhecidas



Esquema 3 – Esquema organizador da primeira atividade do projeto

Sedimentada e reconhecida no grupo a necessidade de iniciar um projeto ampliador das aprendizagens sobre as profissões, realizei a primeira atividade nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 2012. Para esta atividade construímos oito textos expositivos, referentes a oito profissões potencialmente desconhecidas do grupo, tendo em consideração a minha percepção do período de observação. A informação de cada texto foi recolhida de diversas fontes/suportes como Internet, dicionários e dicionários.

A primeira etapa da atividade foi constituída pela leitura dos textos, intencionalmente construídos de forma a proporcionar a recolha de informação sobre cada uma das profissões e identificar novas palavras e expressões. Esta esteve dividida em diferentes momentos: i) a mobilização dos conhecimentos prévios sobre cada uma das profissões; ii) a leitura dos textos e recolha colaborativa de informação através da realização de uma ficha de trabalho e da exploração de novo vocabulário; iii) a apresentação dos trabalhos à turma; iv) por fim, a construção de um texto agregador das informações recolhidas. Estes quatro momentos tiveram como objetivo, promover a mobilização de processos facilitadores da aprendizagem de conteúdos através da sua pesquisa em textos, e a aprendizagem explícita de estratégias de descoberta do significado de novo vocabulário. O último momento foi constituído pela autoavaliação e teve como finalidade proporcionar aos alunos a oportunidade de identificarem as aprendizagens construídas, através da identificação de conhecimentos declarativos relativos à temática das profissões e, igualmente, conhecimentos procedimentais relativos aos processos de aprendizagem mobilizados durante essas atividades para, também, promover o desenvolvimento de competências metacognitivas.

Mobilização dos conhecimentos prévios sobre cada uma das profissões

Como referem autores como Camps e Colomer (2002), torna-se essencial que, em qualquer momento de aprendizagem, o professor conheça, valorize e compreenda “as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito” (p.63). Por isto mesmo, esta fase inicial do projeto teve como objetivo ‘colocar em movimento os conhecimentos’ dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de explicitarem os conhecimentos que detinham sobre cada uma das profissões selecionadas e, por conseguinte, perceberem qual a relevância do exercício da leitura dos textos na modificação dessas ideias prévias ou, pelo contrário, a confirmação

daquilo que estava previamente estabelecido. De igual forma, não ignorar, nem desvalorizar a existência destes conhecimentos prévios, afigurou-se uma condição essencial para atingir um maior sucesso da aprendizagem dos alunos ao longo da atividade. Além disso, esta postura metodológica, pretende ajudar os alunos a perceber que são os principais agentes na construção do seu próprio conhecimento e que este último se vai construindo na base daquilo que se sabe. Nesta medida, os alunos devem ser ajudados a ativar e a ter maior consciência dos seus conhecimentos iniciais para que mais tarde possam, ativamente, confrontar essas ideias recolhidas com aquilo que aprenderam enquanto leitores-alunos.

Com efeito, para iniciar este momento, comecei por registar no quadro da sala o nome de cada uma das oito profissões selecionadas, nomeadamente: aguadeiro, historiador, locutor, apicultor, enólogo, garimpeiro, arquiteto e oleiro. Destas oito, três já estavam registadas na tabela de profissões, construída na atividade anterior (tabela 1 e respetivas atualizações), sendo que a profissão de oleiro estava representada na tabela como a “pessoa que trabalha com o barro”, dado que foi escolhida por ter sido perceptível que esta não era uma profissão “clara” para os alunos. As restantes cinco profissões foram intencionalmente escolhidas por representarem, à partida, profissões desconhecidas, ou potencialmente desconhecidas, e por não terem sido referidas pelo grupo na primeira sessão. Outro critério determinante para a escolha destas profissões teve que ver com o facto de quatro destas se caracterizarem por serem ofícios “artesanais”, “artes tradicionais” e que marcam o património cultural, enquanto as outras quatro possuem contornos profissionais “mais modernos”, logo, são ‘referências’ mais recentes e potencialmente mais próximas do quotidiano dos alunos. Ainda no âmbito da seleção intencional destas profissões foi importante potenciar a ligação com outras profissões. Assim, cada texto, para além de dar informações sobre as oito profissões desconhecidas, fornecia a referência a uma outra profissão relacionada, o que permitia ao grupo construir a ideia de que nenhuma profissão trabalha em independência de outras, isto é, todas precisam da colaboração de outros ramos de atividade.

Depois de registar essas profissões no quadro da sala de aula, pedi que as crianças se pronunciassem sobre as palavras escritas, criando um diálogo na tentativa de que chegassem à conclusão de que seria um conjunto de profissões e, a partir disso, que conseguissem construir, em grupo e em consenso, uma ‘previsão’ da função e/ou definição para cada uma das profissões. Segue-se um excerto desse diálogo, durante o qual ficou claro para as crianças que essas palavras traduziam nomes de profissões.

Prof: “Agora que puderam ler todas estas palavras e pensar um pouco sobre elas, alguém conhece alguma?”

A14: Eu conheço uma. É o arquiteto.

A7: Eu também conheço essa. É uma profissão.

A15: Nós já tínhamos falado sobre ela.

Prof: Certo, muito bem. E as outras palavras, alguém conhece?

A14: Oh professora, também está aí o aguadeiro. Nós tínhamos essa profissão nas profissões desconhecidas porque ninguém sabia o que era.

Prof: Pois tínhamos, descobrimos esta profissão no poema que lemos e registámos na tabela. E o que combinamos?

A7: Que íamos descobrir.

Prof: Muito bem. E vamos. Ora. Já conhecemos duas das oito palavras, e já vimos que são profissões. Faltam as outras.

A9: Se calhar as outras também são profissões. Se calhar são todas profissões.

A7: Eu também acho.”

Assim que foi levantada a hipótese de que o conjunto de palavras representava um conjunto de profissões, pedi-lhes que pensassem nas eventuais funções de cada uma. Sendo estas desconhecidas do grupo, esperaria que utilizassem apenas a referência do nome da profissão, o que efetivamente aconteceu. Desta mobilização inicial, resultou o quadro 3, no qual ficaram registadas cada uma das definições ‘preliminares’ das profissões desconhecidas. Este quadro desempenhou uma função importante no final de todo o trabalho realizado (leitura, exploração dos textos e respetivas apresentações), já que este instrumento funcionou como o ‘espelho’ do processo de aprendizagem das crianças, por ter possibilitado o confronto entre o “antes de aprendermos com a leitura” e o “depois de aprendermos com a leitura”.

O que pensamos saber?

Oleiro – Põe óleo nos carros

Arquiteto – Faz projetos de casas

Enólogo – Arranja e vende relógios

Historiador – Faz histórias (contos) e lê para os meninos

Aguadeiro – Apanha água potável para beber

Locutor – Luta box

Apicultor – Trabalha na terra e com os animais (abelhas)

Garimpeiro – Martela pedras e ferro para arranjar

Quadro 3 - Definições "preliminares" sobre as oito profissões desconhecidas

Como é visível no quadro 3, os conhecimentos dos alunos sobre cada uma das profissões encontravam-se bastante desviados da realidade. Assim, ficou perceptível que o grupo reconhecia que uma profissão se caracteriza por “fazer alguma coisa”, mas, de facto, as perceções careciam da certeza do que cada uma realizava, à exceção da profissão de arquiteto,

que na aula de motivação para o projeto já havia sido discutida (na exploração do anúncio publicitário, figura 3), e ainda, a profissão de apicultor, cuja definição ‘preliminar’ se aproximou da realidade. As previsões foram construídas com base em pistas diferentes, como por exemplo, a raiz da palavra, vendo o caso do *Oleiro*, em que associaram à palavra *óleo*, por serem palavras morfológicamente semelhantes. Importa deixar claro que todas as crianças, perante esta ativação dos conhecimentos prévios, reconheceram que, à exceção da profissão de arquiteto, não havia a certeza de que aquelas suposições estivessem corretas. As crianças implicaram-se no processo de aprendizagem de forma evidente, pelo menos na esperança de ultrapassar estas incertezas e de descobrir o que realmente laborava cada profissão. Neste sentido foi possível construir as condições para uma aprendizagem situada e significativa, proporcionando a participação dos alunos em experiências contextualizadas. Os alunos conseguiram recolher dados dos textos, compará-los e utilizá-los para chegar aos novos conhecimentos, confirmando ou refutando as ideias prévias.

Este momento inicial, de previsões da atividade ajudou-me a perceber melhor o quão pertinente se tornaria a leitura de todos os textos, no sentido de ajudar os principais agentes do currículo, os alunos, a organizar os seus conhecimentos e, principalmente, a construir novos saberes sobre cada profissão. Durante este momento tentei que a minha mediação do grupo não fosse influenciadora, dado que pretendia que as suas ideias prévias fossem o mais “genuínas” possível, para que, mais tarde, pudessem também, genuína e conscientemente, perceber qual o impacto da leitura na sua aprendizagem.

Esta etapa de mobilização dos conhecimentos prévios culminou com o diálogo sobre a forma como iríamos esclarecer as dúvidas sobre a função de cada uma das profissões, como tal pretendia que os alunos comesçassem a tomar consciência da necessidade de realizarem alguma atividade que contribuisse para aprender sobre cada profissão e, em consequência, eliminar as dúvidas existentes:

Prof: “Então, já sabemos que estas palavras são profissões e como não as conhecemos não temos a certeza do que fazem, apenas ideias que podem ou não estar certas. Nós, na primeira aula do projeto, combinámos que sempre que conhecêssemos uma profissão nova a colocávamos num local, certo?

A23: Sim, temos a tabela.

Prof: Exatamente, a tabela que construímos na primeira aula do projeto. Vamos escrever estas profissões na tabela? Em que coluna?

A15: Tem de ser nas profissões desconhecidas. É que nós nem sabemos o que fazem!

(...)

Prof: Muito bem. Agora. Lembram-se de que na última atividade disseram que a única forma de descobrir profissões seria através do dicionário? Hoje vamos mostrar-vos outra forma de aprender mais.

Alunos: Que fixe.

(...)

Prof: Mas esta tabela com as vossas ideias iniciais vai ficar aqui para que no final da atividade possamos ver se vocês estavam certos ou não.”

A consciencialização dos alunos para o papel da leitura como competência essencial para aprender sobre as profissões desconhecidas foi um objetivo básico, mas crucial, durante todo o desenvolvimento desta atividade, até porque neste diálogo é possível verificar que houve uma explicitação da forma de aprendizagem a ser utilizada nesta atividade. Para além disso, esta fase foi também essencial para atribuir um carácter utilitário à leitura que se iria realizar; isto é, os alunos estavam conscientes de que iriam realizar uma tarefa que lhes ia possibilitar aprender mais sobre um determinado objeto de conhecimento, sendo que “o grau de afinidade entre o tema do texto e os interesses específicos do leitor, este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por aquele” (Giasson, 1993, p.31). Assim, para os alunos a utilidade da competência da leitura está, também, na capacidade que esta possui em responder aos objetivos definidos por eles para a construção do seu conhecimento.

Leitura e análise colaborativa dos textos

Organizei as crianças em grupos de trabalho de quatro elementos definidos estrategicamente para esta atividade, por serem grupos heterogêneos, com potencial de colaboração entre os elementos, e que foram mantidos até ao final do projeto. No momento de entrega da ficha de trabalho (Anexos 1, 2, 3 e 4) foi bastante importante informar os alunos da tarefa a ser realizada, mencionando que o objetivo passaria por construir conhecimento com a leitura e, ao mesmo tempo, orientando-os para as dinâmicas próprias dos trabalhos em grupo. Assim, e sendo a estrutura da ficha de trabalho semelhante para todos os grupos, cada grupo de trabalho foi alertado para o facto de receber uma ficha de individual que, contudo, era igual para os vários elementos do grupo, com dois textos distintos, correspondentes a duas das oito profissões desconhecidas. De igual modo ficou patente que a resolução da ficha tinha como objetivo recolher e organizar a informação mais importante sobre cada profissão – estando presente na ficha de trabalho uma tabela de organização já formatada para esse efeito –, e ainda, a aprendizagem de palavras específicas de cada profissão e desconhecidas das crianças.

A tabela de organização da informação (tabela 5) focava questões base de cada profissão, como por exemplo: *O nome da profissão; O que faz; Os materiais com que trabalha; As profissões com que colabora*. Com estas questões pretendi canalizar a construção de conhecimentos para essas dimensões e, a par disso, facilitar a compreensão do texto no sentido de organizar a informação que ia sendo lida de acordo com essas mesmas questões chave.

Nome da profissão	
O que faz	
Instrumentos com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Tabela 5 - Tabela de organização da informação mais importante dos textos

Numa secção posterior, todas as fichas continham duas questões distintas com o objetivo de proporcionar a aprendizagem explícita de estratégias de aprendizagem de vocabulário, a primeira tarefa através da pesquisa de uma determinada palavra no dicionário, e a outra tendo por base a sua ‘palavra mãe’, ou seja, a raiz morfológica da palavra. A última secção da ficha pretendia que cada grupo de crianças classificasse as profissões referidas com base nos critérios: “a profissão mais artesanal” e a “profissão considerada mais moderna”. Por fim, esta atividade de construção de conhecimento sobre cada profissão contou com a procura, em grupo e na Internet, de uma imagem exemplificativa de cada ofício e a construção da respetiva legenda.

Assim, apresentada a estrutura da ficha de trabalho, ainda em grande grupo, orientei os alunos para que efetuassem a leitura e a releitura da ficha na íntegra; primeiramente, de cada um dos textos e, de seguida, das questões. Esta orientação foi extremamente importante porque algumas das crianças começaram por sublinhar informações do texto sem efetuarem a leitura da ficha de trabalho. Desta forma, precisei de os alertar, mais concretamente, para o facto de ser essencial sublinhar as informações mais importantes, mas que apenas o devemos fazer depois de saber o que temos de sublinhar, e é a leitura das questões que nos fornece essa orientação. A partir deste momento todos os grupos voltaram a focar-se na respetiva ficha de trabalho e iniciaram a sua resolução.

A primeira questão da ficha de trabalho, referente à seleção e organização da informação mais importante sobre cada profissão, permitiu-me proporcionar às crianças a prática de algumas dimensões/processos importantes da competência de leitura, ou seja, o processo de “ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)”, presente no Programa de Português do Ensino, para, depois: “relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; identificar o sentido global de textos; identificar o tema central; localizar a informação pretendida [...]” (Reis *et al.*, 2009, p.36). Também como refere a autora Sim-Sim (2007), a compreensão dos textos, particularmente dos informativos, deve implicar o desenvolvimento, por parte das crianças, de “estratégias que ajudem [...] a reconhecer a estrutura dos textos [...] para melhor compreender, recordar e verbalizar o lido” (p. 24). Assim, a exploração desta tabela permitiu que os alunos conseguissem, num primeiro momento, identificar as questões chave relacionadas com cada profissão e, de igual forma, centrar a sua aprendizagem nessas mesmas questões.

Esta primeira tarefa foi aquela que causou mais dificuldades a todos os grupos, dado que mostraram dificuldade em conseguir delimitar, através da leitura do texto, a informação mais relevante da informação menos relevante e identificar a informação que deveria constar em cada um dos itens da tabela. De facto, os alunos revelaram algumas dificuldades também devido ao desconhecimento deste tipo de exercício, isto é, a atividade tornou-se inovadora na medida em que os alunos nunca tinham encarado os textos no sentido de extrair e de organizar informações chave.

Por isso, durante a atividade necessitei de orientar várias vezes os grupos para que fossem sublinhando a informação importante no texto, tendo em conta aquilo que era pedido na tabela, de forma a iniciá-los desde logo em estratégias de seleção de informação, distinguindo a informação mais relevante da menos relevante. Como nos diz o Programa de Português, às crianças “deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc” (p. 84). Contudo, e apesar das constantes orientações que dei ao grupo para que efetuassem a leitura do texto, seguida da ficha, para que pudessem retirar do texto a informação mais importante, as solicitações de ajuda foram constantes e foram acompanhadas de comentários, como “professora não estou a encontrar o que faz o aguadeiro” ou “professora, não sei onde está o nome da profissão que colabora com o enólogo”, pelo que fiquei com a sensação de que o grupo estava com dificuldades em encarar o texto sem a minha mediação. A

figura 17 exemplifica o resultado do preenchimento de uma das tabelas, nomeadamente, aquela que se refere à exploração da profissão de *oleiro*.

Ficha de trabalho – Profissões desconhecidas
I.

O oleiro faz à mão figuras, vasos, pratos e outros recipientes de barro. No entanto, o seu trabalho não é nada fácil. É preciso muita prática, jeito, muita paciência para mexer no barro e muito bom gosto.

Para criar as suas peças, o oleiro não necessita mais do que um torno (roda de oleiro), o barro e um forno. A roda do oleiro é movida por um pedal, que faz girar um prato onde é trabalhado o barro, permitindo ao oleiro modelar com as suas mãos os objetos que quer fazer. Depois de cuidadosamente acabada, a peça feita pelo oleiro vai ao forno para se tornar mais resistente.

No final, as peças de barro são compradas por comerciantes, que as vendem em lojas ou feiras de artesanato. Apesar de usarmos cada vez mais peças feitas em grandes fábricas, ainda é possível encontrar algumas peças de olaria nas nossas casas.

(<http://www.junior.te.pt/servlets/Jardim?P=QueFaz&ID=1489>, adaptado)

Nome da profissão	oleiro
O que faz	Faz peças de barro
Instrumentos com que trabalha	mãos, barro, forno, roda de oleiro
Profissões com que colabora	comerciantes

Figura 5- Excerto da ficha de trabalho do grupo que estudou a profissão de oleiro

No final desta atividade pude refletir sobre as dificuldades sentidas pelo grupo durante a realização desta tarefa, sendo apresentado, de seguida, um excerto dessa mesma reflexão e que procura salientar a forma como observei e refleti sobre essas mesmas dificuldades:

Devo confessar que (...) senti que este momento da ficha de trabalho não tinha corrido como eu estava à espera. Estas crianças têm sido expostas a práticas de leitura nas quais são totalmente dependentes da professora, e nas quais participam passivamente, limitando-se a seguir a leitura feita pela professora ou por um colega, e depois a responder a perguntas de interpretação. Quando planifiquei esta aula, sabia que seria uma alteração nítida das dinâmicas de leitura do grupo mas julguei que a apropriação da tarefa fosse mais rápida. Senti, na altura, que faltou uma maior mediação na leitura de cada texto em todos os grupos, visto terem resultado tantas dificuldades na identificação da informação mais relevante em cada texto tendo em conta o que era pedido na tabela. Contudo, tenho a consciência de que, de certa forma, era algo complicado de ver realizado porque cada grupo possuía dois textos diferentes, fazendo um total de oito textos que, ao serem explorados de forma minuciosa, implicariam uma pouca rentabilização do tempo disponível. Por outro lado, penso que foi importante colocar as crianças numa posição ativa com o

texto, com a oportunidade de lerem e compreenderem com alguma autonomia do professor, de forma a construírem conhecimento também autonomamente, claro está sempre com a minha mediação de forma a auxiliar dificuldades que surgissem, mas sem influenciar a construção das aprendizagens.

Agora que me foi possível refletir sobre os resultados de todas as fichas de trabalho, analisando o registo das aprendizagens que os alunos fizeram, penso que, de facto, esta tarefa, apesar das dificuldades sentidas pelo grupo, foi bastante bem conseguida, dado que os grupos conseguiram perceber a utilidade da tabela, e de, com as leituras sucessivas e a estratégia de sublinhar o que era pedido na tabela, sinalizar a informação mais importante de cada texto. E ainda mais importante, essa mesma análise permitiu-me perceber que, de facto, esta tarefa fez com que os alunos aprendessem realmente informações sobre cada uma das profissões estudadas, já que puderam focalizar-se em questões-chave de cada profissão, não se perdendo com outras informações menos relevantes que também estavam presentes no texto (...). Contudo, penso que será importante ter em consideração que nas próximas atividades terei de dar atenção ao facto de os alunos terem de compreender melhor os textos lidos, para que consigam compreender os conteúdos curriculares implicados, nunca descuidando que um dos meus grandes objetivos é proporcionar a oportunidade de os alunos construírem ativamente a sua autonomia.

(Reflexão do dia 11/12/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Como já referi anteriormente, a ficha de trabalho de cada texto continha uma questão destinada ao trabalho explícito de novo vocabulário. No primeiro texto, a partir de uma palavra pré-selecionada por mim, as crianças necessitaram de escolher entre duas ou três definições retiradas do dicionário. Depois, as crianças precisaram de inferir qual dessas definições estaria correta consoante a palavra em causa, tendo em consideração a sua inserção no contexto enunciativo. Já no segundo texto, a tarefa exigia que o grupo de crianças tentasse ‘desmontar’ morfológicamente a palavra selecionada de forma a chegar à palavra-mãe, também entre três opções e, assim, construir a definição da palavra.

Como resultado, nenhum dos grupos conseguiu chegar à resposta correta numa primeira tentativa, em ambas as tarefas, pelo que necessitei de intervir em todos, chamando a atenção para as orientações fornecidas pela pergunta, e, desta forma, relembando e explicitando as estratégias que deveriam ser tidas em conta para a seleção do significado.

Segue-se o excerto das tarefas referidas, e ainda, o exemplo de duas interações que construí com dois grupos:

1.ª Tarefa:

Sabes o que significa a palavra “aroma”? Repara nas definições do dicionário que encontras abaixo e, de acordo com o contexto, assinala a correta.

<input checked="" type="checkbox"/>	S.m. Cheiro; perfume.
<input type="checkbox"/>	S.f. Fruto da amoreira.
<input type="checkbox"/>	V. intr. Residir; ter morada em.

Figura 6 - Exemplo de uma das tarefas de aprendizagem de novo vocabulário

Prof: “Expliquem-me lá porque escolheram essa opção? (A primeira opção selecionada foi a opção “fruto da amoreira”).

(Sil)

Prof: A12, lê, por favor, a frase onde está a palavra *aroma* e vamos todos ouvir com atenção.”

A12: Os enólogos dizem que o olfato é talvez o mais importante órgão dos sentidos para a sua profissão, exigindo um grande treino para apreciar uma das maiores riquezas do vinho, que é o seu aroma.

Prof: Muito bem. Vamos lá pensar. A frase fala nos cinco sentidos, em particular de um sentido. Qual?

A7: É o olfato

Prof: Certo, e esse sentido o que nos permite fazer?

A7: Cheirar.

A12: Já sei. É a primeira: *cheiro, perfume*; porque o enólogo tem de usar o olfato para cheirar o vinho a ver se está bom.

A7: Que fácil. *Aroma* quer dizer *cheiro* ou *perfume*.”

2.ª Tarefa

Repara na palavra “ouvintes”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

<input checked="" type="checkbox"/>	Ouvir
<input type="checkbox"/>	Vinte
<input type="checkbox"/>	Espetador

Tenta agora descobrir, a partir da palavra que escolheste, o significado da palavra “ouvintes”.

São as pessoas que ouvem o rádio.

Figura 7 - Exemplo de uma das tarefas de aprendizagem de novo vocabulário

Prof: (depois de verificar a opção selecionada: *vinte*) “Então qual é a palavra mãe de ouvintes?

A15: É *vinte*.

Prof: Expliquem-me lá porque escolheram essa.

A15: Nós achamos que é.

Prof: Eu não concordo. Acho melhor vocês lerem outra vez a frase em que aparece a palavra ouvintes. Podes ler tu, A2.

A2: A sua voz é, por isso, um elemento-chave para conseguir comunicar bem com os ouvintes.

Prof: Olhem bem para a palavra *ouvintes* como diz na pergunta. Digam baixinho e devagarinho para vocês e pensem bem nela.

A14: Ou-vin-tes... Oh, é *ouvir*.

A15: Oh professora já nos íamos enganar.

Prof: Então qual será a definição de *ouvintes*?

A14: É ouvir o rádio.

A15: Oh A14, isso não pode ser, os ouvintes são pessoas que ouvem o rádio. Os ouvintes.”

Em ambos os diálogos é possível verificar que a minha intervenção foi determinante para orientar e consciencializar os alunos para o objetivo da tarefa e os procedimentos a ter em conta para conseguir chegar ao significado da palavra. Este momento constituiu-se um exemplo em que foi materializada uma avaliação formativa alternativa durante o processo de aprendizagem que estava a proporcionar às crianças. No primeiro exercício, por exemplo, este grupo de alunos rapidamente se apropriou do contexto da frase, estabelecendo conexão com a matéria já abordada em Estudo do Meio relativa aos cinco sentidos, fazendo a associação do sentido do olfato ao significado correto – *cheiro*. No segundo exercício, ao pedir que as crianças pensassem sobre a palavra em questão e a pronunciassem, consegui que todos os grupos a pudessem desconstruir e, assim, encontrar a palavra que lhe deu origem.

Ainda no âmbito da recolha de informação sobre cada profissão, à medida que cada grupo ia terminando a ficha de trabalho, pedi que fizessem, através da Internet, a seleção de uma imagem representativa das profissões estudadas. Segundo o Programa de Português, é imprescindível que aconteça desde cedo o acesso à informação através de vários suportes e de diferentes linguagens, exigindo o domínio “de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens)” (p.77). O entusiasmo perante esta tarefa foi evidente: todos os grupos se mostraram interessados em escolher uma imagem que tentasse retratar a profissão, respeitando a informação recolhida nos textos. É possível constatar essa dimensão, por exemplo, no comentário do A15, que, aquando da procura da imagem para a profissão de apicultor, referiu: “essa imagem não pode ser porque temos de escolher uma imagem que tenha um fato especial para o apicultor trabalhar e nessa ele está vestido normal”. Este comentário mostra que este aluno construiu o perfil do profissional durante a leitura do texto e assumiu-o como um aspeto importante da profissão. Então, de forma a estabelecer concordância entre o texto escrito e a imagem, esse aspeto não deveria ser ignorado; aliás, trata-se mesmo de uma característica importante da profissão e que deve ser respeitada. Paralelamente à mobilização feita na escolha das imagens, os grupos necessitaram de construir, igualmente, a legenda respetiva, o que implicou também a mobilização das aprendizagens construídas nas leituras, já que puderam refletir sobre as imagens, analisando em que medida esta se relacionava com os aspetos

estudados. Neste sentido, deixo o exemplo de uma das imagens recolhidas, mais especificamente, sobre a profissão de garimpeiro, com a respetiva legenda:



Figura 8 - Imagem recolhida pelo grupo do garimpeiro, com a legenda:
"Garimpeiro a apanhar ouro e diamantes na água"

Concluída a tarefa de recolha de informação, no dia seguinte, dia 12 de dezembro, foi o momento de realizar as apresentações dos trabalhos. Inicialmente, considerei que seria importante fornecer um tempo a cada grupo para que todos pudessem preparar as apresentações, dando-lhes a oportunidade de decidir a dinâmica que iriam assumir para que todos participassem e a apresentação decorresse pelo melhor. Como eram grupos de quatro elementos, ficou decidido que cada par de crianças ficaria responsável por apresentar uma profissão, sendo que uma das crianças apresentava o quadro das informações mais importantes dessa mesma profissão e a outra apresentava as novas palavras aprendidas, assim como a imagem recolhida na Internet, que estaria exposta no quadro interativo durante o tempo de apresentação.

A primeira parte desta apresentação, destinada à leitura e à descrição do quadro de informações mais importantes de cada profissão, necessitou de uma grande mediação da minha parte para que o grupo fosse expondo as suas ideias de forma coerente, sedimentando os conhecimentos que adquiriram e, a par disso, que os restantes grupos fossem construindo conhecimentos com aquilo que ouviam. Para isso, coloquei questões e, também, incentivei a que dentro do próprio grupo existissem momentos de debate, para que a interatividade e os proveitos fossem ainda maiores. Segue-se um pequeno excerto de uma dessas interações, neste caso em particular oriunda da apresentação sobre a profissão de *enólogo*:

Prof: “Então afinal o que faz o enólogo?”

A9: Ele avalia a qualidade do vinho

Prof: Mas o que quer dizer isso? No texto dizia.

A7: Quer dizer que ele prova e cheira o vinho para ver se ele está bom.

Prof: Muito bem. E qual é a profissão que colabora com o enólogo?

A9: É o agricultor.

A12: O agricultor porque ele ajuda o enólogo. O agricultor planta as uvas que dão o vinho.”

É possível afirmar que o momento das apresentações contribuiu para a “circulação de informação” (Weisz, 2002, p.71) na turma, dado que todos tiveram oportunidade de contactar com as informações recolhidas sobre cada profissão e, ainda, proporcionou, às crianças, a “aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos” (Reis, *et al.*, 2001, p.83). Foi uma comunicação oral especializada, que ajudou não só a lembrar as aprendizagens que aconteceram, mas igualmente, a consolidá-las através da comunicação aos outros e que forneceu dados sobre a qualidade da aprendizagem construída pelos alunos. De igual forma constituiu-se, também, como o momento de confrontação com os conhecimentos prévios, já que os restantes grupos que estavam a assistir estavam concentrados na apresentação dos colegas para verificar se realmente as suas previsões iniciais faziam sentido. Iniciaram, assim, a consciencialização de que necessitaram de vivenciar algum processo de aprendizagem para mudar as suas concepções prévias.

Paralelamente à apresentação das profissões foi importante colocar em exposição o quadro de mobilização dos conhecimentos prévios (rever quadro 3), construído na fase inicial da atividade, para que fosse possível um confronto entre estes conhecimentos prévios e os conhecimentos que foram sendo construídos e mobilizados ao longo da atividade. Este confronto com as concepções iniciais constituiu-se como um dos momentos mais evidenciadores da construção de aprendizagens experienciada pelos alunos, já que a partir desse confronto puderam tomar a consciência de que, de facto, tinham vivido a aprendizagem de conteúdos através de uma tarefa de trabalho específica: a leitura de textos. De igual modo, todos os grupos estavam conscientes de que um dos principais motivos que tinham levado à realização destas tarefas de construção de conhecimento sobre as profissões residia na necessidade de esclarecimento das dúvidas surgidas na fase inicial. O impacto deste confronto na reação das crianças foi imediato, é possível verificá-lo, por exemplo, nos seguintes comentários: “Hei, quem disse isso? Afinal o oleiro não põe óleo nos carros, trabalho com o barro” (A9); ou “Oh professora, e nós pensávamos que o enólogo arranjava e vendia relógios [risos]” (A14). Nesse

sentido, utilizar e valorizar este quadro dos conhecimentos prévios como referência para a consciencialização das aprendizagens realizadas e da evolução do estado do conhecimento foi essencial para a valorização da atividade de leitura.

Como já fiz referência, o momento de apresentações também foi dedicado à apresentação do novo vocabulário aprendido. Assim, cada grupo falou sobre o vocabulário novo explorado durante a realização da tarefa, dizendo quais as palavras que tinham aprendido e ainda o processo que tinham utilizado para descobrir o respetivo significado. Primeiramente, achei que seria importante realizar o registo destas palavras novas, seguindo o critério pelas crianças, para assim ficarem patentes as duas estratégias utilizadas para aprendizagem de novo vocabulário. Assim, pedi que uma das crianças fizesse a distinção entre o processo utilizado na tarefa proposta no primeiro texto e no segundo, e foi-me dito o seguinte:

“a primeira palavra nós tivemos de escolher a resposta correta a partir do dicionário e ler bem a palavra no texto, a segunda tivemos de pensar sobre a palavra e escolher qual era a palavra-mãe e depois pensar no que queria dizer a palavra” (A15).

Assim, ficou estabelecido que as palavras novas deveriam ser registadas em duas colunas diferentes, conforme a estratégia utilizada para as descobrir, designadas pelos alunos como “dicionário” e “a partir da própria palavra”.

À medida que era feita a apresentação, este novo vocabulário foi registado por mim no quadro interativo e pelos restantes grupos nos seus cadernos diários (figura 11).

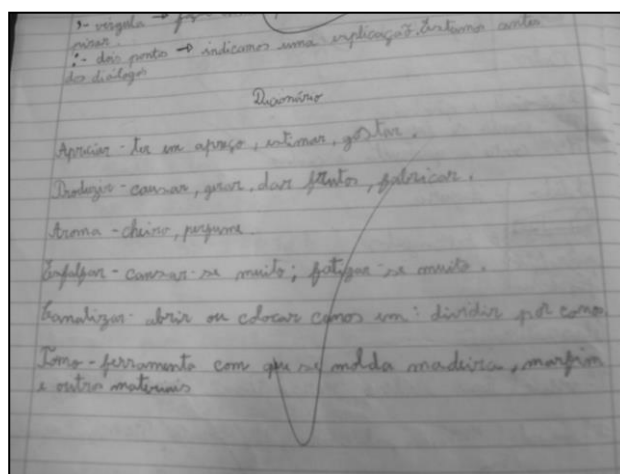


Figura 9 - Registo do A15 de alguns dos vocábulos aprendidos

De igual modo, cada grupo fez a referência à forma como tinha sido construída essa aprendizagem: se através do recurso do dicionário ou se através da palavra-mãe, neste último caso, referindo qual era a palavra mãe. Considero que estes momentos em que as crianças têm

a oportunidade de discutir e partilhar aprendizagens, pensando sobre aquilo que aprenderam e sobre a forma como o fizeram, são de extrema importância, porque se privilegia a ativação dos processos mobilizados durante a realização das tarefas. Além disso, estes momentos potenciam o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, pois “as exigências da comunicação obrigam-nas [às crianças] a desenvolver argumentos que consolidam seus conhecimentos, fazendo-as avançar mais” (Weisz, 2002, p.48). Esta minha conclusão está sustentada, por exemplo, neste excerto da interação que estabeleci com um dos grupos aquando da apresentação das palavras “apreciar” e “ouvintes”:

Prof: “Então que palavras novas vocês conheceram com a leitura dos textos?

A15: No texto do apicultor primeiro apareceu a palavra *apreciar*.

Prof: Dos outros grupos alguém conhece esta palavra?

Als: Não!

Prof: Então digam lá o que quer dizer a palavra *apreciar* e como descobriram o significado.

A14: É *ter apreço, estimar, avaliar, gostar*. Foi assim: nós tínhamos de fazer uma cruzinha na resposta certa. Primeiro não sabíamos muito bem qual escolher mas depois a professora disse para lermos melhor a parte do texto que tinha a palavra e nós vimos que era esta porque o apicultor tem de ver se o mel está bom.

(...)

Prof: E qual foi a outra palavra que descobriram?

A2: Foi *ouvinte*.

Prof: E esta, alguém dos outros grupos conhece?

Als: Não!

Prof: Ora então digam lá o que quer dizer e como chegaram ao significado da palavra.

A15: São pessoas que ouvem o rádio. Oh, professora, esta foi mais difícil porque tivemos de pensar muito bem qual era a palavra mais parecida.

A14: Nós primeiro pensámos que era *vinde* mas depois a professora disse para lermos outra vez a frase do texto e vimos que era *ouvir*, porque é preciso ouvir o rádio e o *vinde* não tem nada a ver.”

O diálogo elucida a consciência do grupo face às dificuldades sentidas durante a realização da tarefa; de qualquer forma, também revela alguma apropriação do significado das palavras aprendidas e, talvez mais importante que isso, permite verificar que o grupo conseguiu pensar sobre as estratégias utilizadas para a aprendizagem do vocabulário. Neste sentido, considero que ter a oportunidade de conseguir expor as suas descobertas e a “possibilidade de falar sobre palavras encoraja o seu uso, desenvolve a compreensão não só das próprias palavras, mas também do conteúdo do texto e promove o confronto de perspectivas” (Yopp & Yopp, 2008, pp. 157-170). Com o comentário do A14 relativamente à segunda palavra, por exemplo, é possível assumir que a aprendizagem desta palavra para este aluno fez sentido, já que ele associou perfeitamente a palavra ‘ouvir’ à palavra ‘ouvintes’ e, ainda, à profissão de locutor.

A componente específica do desenvolvimento de estratégias metacognitivas nesta tarefa foi incontornável. Considero que foi essencial pedir que as crianças pensassem e falassem sobre a forma como aprenderam as novas palavras, isto para que durante o processo não se perdesse o sentido das estratégias de procura de significado da palavra. Dito de outro modo, proporcionei um momento de reflexão capaz de desencadear a consciência sobre aquilo que foi feito neste contexto de aprendizagem do vocabulário, exercendo uma autorregulação da sua aprendizagem e das estratégias coadunadas nesse processo. Assim, este exercício também sedimentou a importância de conduzir os alunos para uma maior autonomia em situações futuras, em que desconheçam vocabulário nos textos futuros com que contactem.

Para o final das apresentações preparei uma tarefa para que cada grupo construísse um texto em que ficassem registadas as informações principais sobre cada profissão e, além disso, que contasse com a utilização contextualizada das novas palavras aprendidas. Para ajudar a esclarecer os contornos desta tarefa, coloquei algumas questões em grande grupo sobre as diferentes profissões, sendo que, a essas questões, específicas de cada profissão, apenas os grupos que as estiveram a estudar souberam responder. Chega-se, então, à conclusão de que cada grupo focou a sua aprendizagem na profissão para a qual direccionou o seu estudo e que as restantes não conseguiram aprender tão bem, porque teria sido impossível memorizar tudo o que os outros grupos tinham apresentado. Assim, no sentido de sistematizar as informações de cada profissão, pedi que cada grupo, na base da tabela construída na ficha de trabalho, construísse um texto resumo. Ao longo desta tarefa procurei intervir o menos possível, cedendo ao grupo a autonomia necessária para construir um pequeno texto que revelasse a forma como as crianças se tinham apropriado da informação recolhida e para verificar se utilizavam ou não os novos vocábulos.

Todos os grupos realizaram esta tarefa de forma bastante autónoma, inclusive, solicitaram poucas vezes a minha ajuda. Considero que esta postura esteve diretamente relacionada com a utilização da tabela de organização da informação, pelo que esta estava construída de forma a facilitar a compreensão da leitura e a organização da informação, acabando por facilitar, também, esta tarefa de escrita. Os textos construídos pelos grupos continham toda a informação recolhida nas tabelas de organização; contudo, os resultados foram diversos, sendo que alguns dos grupos realizaram o texto como um acumular de frases, ao passo que outros grupos realizaram um texto coeso, agregador das várias dimensões de cada

profissão. Seguem-se alguns exemplos que retratam estes dois procedimentos distintos acima referidos:

Nome da profissão	garimpeiro
O que faz	procura ouro, diamantes e pedras preciosas
Materiais com que trabalha	poa, peneira e agitadores
Profissões com que colabora	ourives

garimpeiro

O garimpeiro é uma profissão artesanal, que procura metais preciosos, como ouro, diamantes ou prata. Trabalha com poa, peneira e agitadores e colabora com ourives.

Figura 10 - Texto construído pelo grupo que estudou a profissão de apicultor

Nome da profissão	apicultor
O que faz	Cria as abelhas e vende o mel.
Instrumentos com que trabalha	martelo - alicate e a grade para tirar pólen das abelhas
Profissões com que colabora	biólogo

apicultor

O apicultor é uma profissão artesanal. Ele cria as abelhas e vende o mel. Ele trabalha com o martelo o alicate e a grade e o fato e uma máscara e o ajudante é o biólogo.

Figura 11 - Texto construído pelo grupo que estudou a profissão de garimpeiro

O primeiro exemplo representa, na verdade, a grande maioria dos textos construídos pelos alunos que, apesar de conterem algumas informações importantes sobre cada profissão, careceram de coesão na sua estrutura. De igual forma, é de destacar que apenas três dos oito textos construídos contemplavam palavras novas. Esta questão permitiu-me refletir, ao recolher os dados, sobre a importância de favorecer o contacto com novas palavras que estejam contextualizadas num âmbito significativo para as crianças, e, ainda, que sejam aplicadas também num ambiente significativo. Neste caso, alguns grupos conseguiram atribuir significado

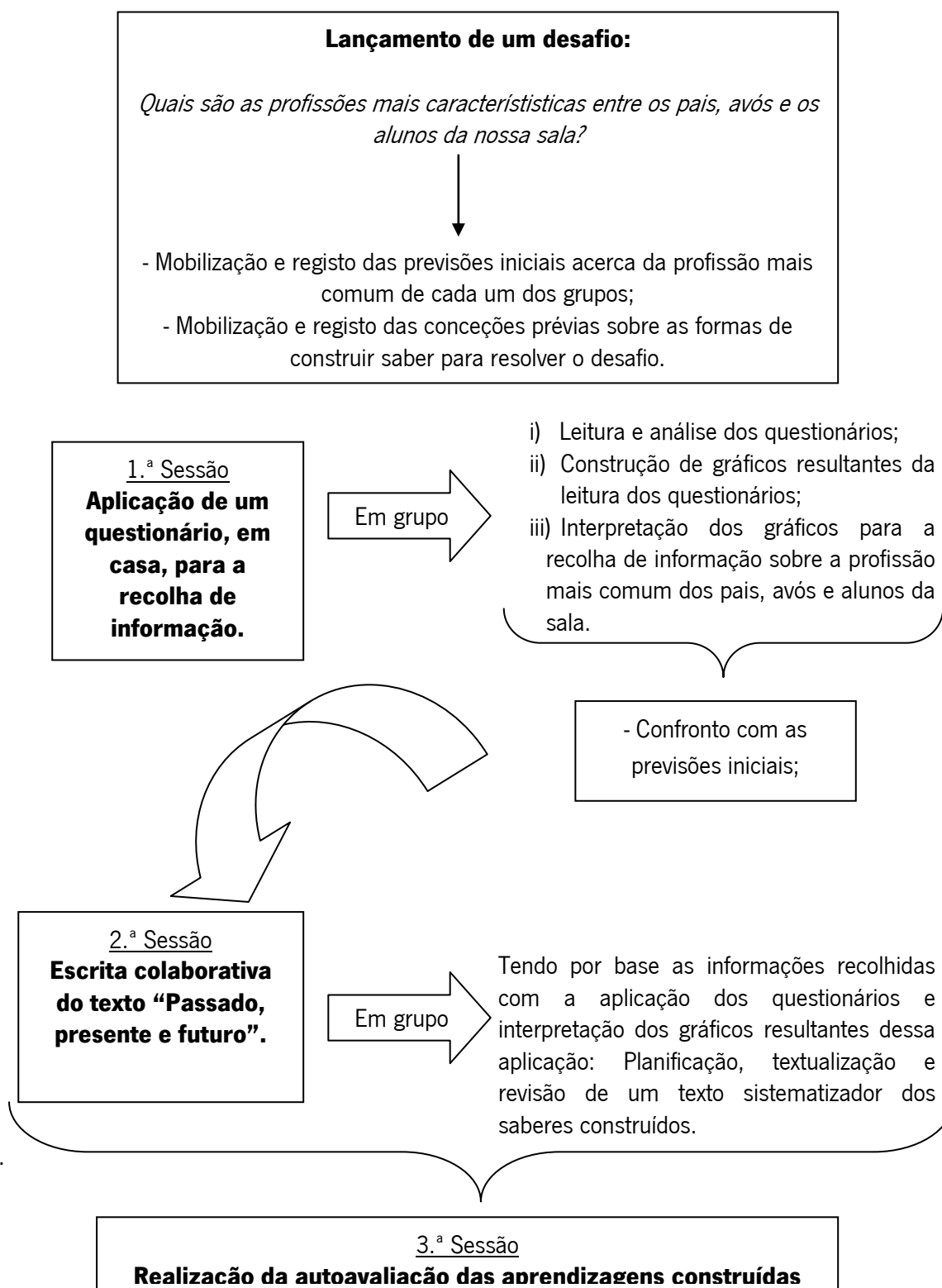
à utilização dos novos vocábulos e por isso incluíram-nos no texto, como é o caso da figura 13 (exemplo 2); outros grupos, acabaram por descurar essa inclusão, acabando por não fazer uso do novo vocábulo na sua construção textual. Considero que esta questão poderia ter sido diferente se, na altura da realização destes textos, eu tivesse orientado, explicitamente, os grupos para a importância da utilização das novas palavras nos textos, por serem palavras significativamente relacionadas com a profissão (não deixando as crianças a ler sozinhas as instruções da ficha). Contudo, foi uma aprendizagem que construí no desenvolver desta atividade, pelo que, nas atividades posteriores em que incidi a minha intervenção no âmbito do vocabulário, mobilizei esta aprendizagem e alertei os alunos para a importância da aplicação do vocabulário novo.

A etapa seguinte desta atividade, realizada no dia 13 de dezembro de 2012, compreendeu a realização do texto sistematizador de todo o conhecimento construído sobre as profissões desconhecidas (anexo 5). Esta etapa, tal como fiz referência na fase introdutória desta atividade, integrou-se no do projeto de intervenção da minha colega de estágio Margarida, pelo que será analisada com pormenor no seu relatório de investigação. De qualquer forma, sendo uma etapa que culmina toda a intervenção construída por mim, penso ser interessante e indispensável referi-la, mesmo que sumariamente.

Assim, depois de concluídos os pequenos textos realizados em cada grupo, foi dito às crianças que estes textos seriam agregados, formando apenas um texto, para que, sendo um tema comum a todos, todas as informações estivessem explicitadas num único texto. De igual forma, foi também explicitado que seria o grande grupo a efetuar a revisão do texto. Assim, com esta tarefa de revisão do texto, os objetivos pedagógicos atentaram, por exemplo, nas seguintes diretrizes: i) rever aspetos macrotextuais, como decidir quais as profissões que seriam referidas em primeiro e as que viriam depois (artesanais/modernas), organizar a informação em parágrafos; ii) escrever a introdução e a conclusão; iii) corrigir repetições de palavras, aplicar conetores, anáforas e corrigir erros ortográficos.

Concluída a revisão do texto, restaram as tarefas de escolher o título e anotar o nome dos autores no final do texto. A escolha do título foi decidida de entre as sugestões fornecidas pelos alunos, “As Oito Profissões”, e o item referente ao(s) autor(es) ficou registado no final do texto como “Turma 22”.

4.2.2. As profissões mais características entre os pais, avós e alunos da turma



Esquema 4 - Esquema organizador da segunda atividade do projeto

Nos dias 10, 11 e 15 de janeiro de 2013, realizei a segunda atividade do projeto de intervenção. Nesta, oferecida a oportunidade da turma conhecer aquelas que eram as profissões dos pais, avós e as que o grupo idealizava para o seu futuro. Para isso, foi utilizado, como suporte de aprendizagem, um questionário para ser aplicado em casa, junto dos familiares, do qual resultaram gráficos que foram lidos e interpretados de forma a responder à questão: “*quais são as profissões mais características dos nossos pais, dos nossos avós e que nós queremos ter?*”. Assim, nesta segunda atividade, a informação ‘lida’ pelos alunos traduziu-se na análise dos gráficos resultantes desse questionário, contribuindo, assim, para que os alunos experimentassem, ativamente, outro tipo de suporte de leitura para obter informações, organizá-la e construir conhecimento.

Esta atividade desenvolveu-se em quatro momentos, nomeadamente: i) a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos face às profissões dos seus familiares; ii) a aplicação, em casa, de um questionário para a recolha da informação, seguida da sua leitura e análise através da construção de gráficos, que analisarei detalhadamente abaixo; iii) a realização de um texto escrito para a consolidação da informação recolhida [momento descrito e analisado detalhadamente pela minha colega de estágio, Margarida Fonseca, à semelhança do que aconteceu a propósito da atividade anterior]; iv) a autoavaliação das aprendizagens construídas.

O Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) orienta para que as atividades vivenciadas pelos alunos proporcionem o contacto com múltiplos textos em diferentes suportes/formatos, diferentes tipos e, igualmente, com finalidades distintas. De igual forma, este mesmo documento orientador chama a atenção para o facto de a leitura exigir a ativação de processos e capacidades que conduzam ao acesso à informação e à construção de conhecimento, sendo que esta competência pode ser entendida como uma atividade “que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens” (Reis *et al.*, 2009, p.16).

Uma vez que esta segunda atividade se iniciou depois de uma interrupção letiva, esta aula foi iniciada com um diálogo que tinha como objetivo situar a pertinência da atividade no projeto sobre as profissões, lembrando, também, a atividade anterior através da mobilização de alguns conteúdos aí aprendidos e os processos de aprendizagem utilizados. Desta forma, os alunos foram fazendo uma referência aos vários processos de aprendizagem utilizados na atividade anterior: “*lemos dois textos sobre as profissões e vimos qual era a informação mais importante*” (A14); “*descobrimos palavras novas*” (A18); “*escrevemos numa folha o que falava o*

texto” (A15); “apresentámos a pesquisa que fizemos” (A15); “fomos pesquisar imagens das profissões na internet” (A23); “cada grupo escreveu um texto sobre cada profissão que estudou e depois fizemos um grande onde tinha o que faziam, com o que trabalhavam, com quem colaboravam” (A7), “e tinha todas as profissões” (A15), “primeiro as ‘artesanais’ e depois ‘as modernas’ (A7). Este foi um momento que necessitou de bastante mediação dado que os alunos mostraram dificuldades em situar-se na atividade. Contudo, à medida que o diálogo se ia construindo, fui constatando a forma como os alunos se tinham apropriado de cada tarefa, assumindo-a com potencial para a aprendizagem vivenciada, corroborando a ideia de que, de facto, tinha sido um processo significativo.

Estando a decorrer este momento de “circulação de informação na turma” (Weisz, 2002), em que todos os alunos tinham reativado a consciência da participação num projeto de construção de aprendizagens sobre as profissões, decidimos colocar ao grupo o desafio de pensarem se saberiam quais as profissões mais comuns entre os respetivos pais e avós. Desta forma, este desafio configurou-se como o motivo para dar continuidade ao trabalho no âmbito das profissões. Tal como já fiz referência anteriormente, penso ser fundamental que os alunos sejam levados a entender aquilo que vão fazer, pelo que apenas desta forma será possível estimulá-los, completa e diretamente, para o envolvimento e o empenho na resolução da atividade.

Mobilização dos conhecimentos prévios (e previsões) face às profissões dos familiares

Depois de iniciado este diálogo, a aula continuou no sentido de serem registados os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao desafio que foi colocado, para que, mais tarde, fosse possível confrontar esses conhecimentos com os resultados obtidos através das pesquisas.

O que sabemos ou pensamos saber?

Pais: construtores civis, agricultores

Mães: amas, operadoras fabris, auxiliares de educação, cozinheiras

Avós: operadores fabris, agricultores, madeireiros

Avós: operadoras fabris, costureiras

Quadro 4 - Conhecimentos prévios relativamente às profissões dos pais e avós dos alunos da sala

Com base nestas previsões e no diálogo construído à volta disso, foi possível verificar que as ideias que as crianças tinham relativamente a esta questão eram marcadas pela incerteza e pela falta de consenso sobre qual a profissão mais comum entre os elementos familiares mais diretos. Por isso, o resultado da primeira tarefa foi, essencialmente, a identificação de profissões ‘hipotéticas’, tendo esta incerteza, à semelhança do que tinha acontecido na atividade anterior, beneficiado e alimentado a necessidade de procurar saber, criando as condições para pensar em algum instrumento ou processo que nos permitisse confirmar ou refutar estas especulações, dando-se, assim, o lançamento de uma nova questão: *o que podemos fazer para confirmar se o que pensamos está correto?* A partir desta pergunta construiu-se um diálogo durante o qual as crianças, também de forma colaborativa, tentaram chegar à solução para este desafio. Seguidamente apresento um excerto deste diálogo:

Prof: “O que podemos fazer para confirmar se o que pensamos está correto?”

A15: Vamos à Internet.

Prof: E será que na internet podemos descobrir a profissão mais comum entre os vossos pais? Pesquisamos como?

A21: Não pode ser, porque há muitas turmas da sala 7 em todo o mundo.

A16: Vemos no dicionário.

A3: Não, porque lá só encontramos o significado de palavras.

(...)

A9: Perguntamos aos meninos.

Prof: A21, sabes qual é a profissão do teu avô?

(sil)

Prof: E tu A17?

(sil)

A7: Pois, não pode ser, porque alguns meninos não sabem algumas profissões.

A3: Perguntamos aos pais e aos avós!

Prof: Como vamos perguntar?

A21: Quando chegarmos a casa.

A22: Mas esquecemo-nos.

A15: Escrevemos!

A14: Escrevemos onde? Pode ser no caderno de casa.”

Este diálogo permitiu-nos recolher vários dados importantes relativamente à forma como os alunos estavam posicionados face às possibilidades de construção de conhecimento. Assim, verificámos que, inicialmente, o grupo apontou duas formas possíveis de resolver o desafio: recorrer às pesquisas na internet e/ou recorrer ao dicionário. A identificação destas duas possibilidades mostrou que o grupo se tinha conseguido apropriar de uma das formas de acesso a informação (e construção de conhecimento) utilizadas na atividade anterior – as pesquisas na internet – este fator revela-se um progresso visto que na atividade de motivação, como já referi,

estes apenas tinham identificado o recurso ao dicionário, pelo que se evidenciou a aquisição de um processo de pesquisa, uma aprendizagem. Por outro lado, foi possível verificar o caráter restrito destas duas opções, mostrando que o grupo continuava a revelar uma carência de conhecimentos e, por isso, a necessidade de ser exposto a novas formas de construir conhecimento.

Paralelamente, este diálogo também permitiu perceber que o grupo, de forma colaborativa, conseguiu fazer um reconhecimento das possibilidades válidas e não válidas para atingir o objetivo do exercício proposto. Essa dimensão é verificável, por exemplo, quando o A16 sugere o uso do dicionário e, no momento imediatamente a seguir, o A3 refuta essa hipótese com o argumento de que, tendo em conta as suas particularidades, esse material não teria potencialidade prática para ajudar a resolver a questão. Este aluno revelou que reconhece as particularidades do uso do dicionário e que, nessa medida, de forma autónoma, percebeu a sua inadequação para esta atividade. De igual modo, foi notória a capacidade de o grupo conseguir pensar sobre as formas de construir conhecimento, por um lado, no que diz respeito às limitações dos materiais de pesquisa e, por outro, na inventariação de estratégias alternativas, mais ajustadas às suas necessidades de aprendizagem. Estiveram aqui em mobilização as capacidades metacognitivas que permitiram ao grupo pensar sobre o seu próprio processo cognitivo de aprendizagem.

Estava, então, estabelecida a ideia de que a solução mais válida para recolher a informação que queríamos passaria por perguntar aos pais e aos avós as suas profissões e para que, os dados não fossem esquecidos, a tarefa deveria ser escrita, na íntegra, no caderno diário. Para que as crianças chegassem à conclusão de que essa tarefa exigia a utilização do questionário, recorremos ao exemplo da profissão de jornalista que, para conhecer melhor as pessoas com quem conversa, realiza entrevistas. Contudo, neste caso em concreto tratar-se-ia de uma entrevista muito curta, dado que esta possuiria apenas uma pergunta; portando, as crianças perceberam que seria mais pertinente a realização de um questionário em detrimento da entrevista. A compreensão desta palavra – *questionário* –, desconhecida de todos os alunos, proporcionou, mais uma vez, a mobilização de estratégias de aprendizagem de vocabulário trabalhadas na primeira atividade do projeto. O excerto que se segue demonstra que, de facto, existiu essa mobilização e que os alunos se tornaram mais autónomos na aplicação destas estratégias de aquisição de vocabulário:

Prof: “Então podemos fazer um questionário.
A9: O que é isso?
Prof: Qual será a origem da palavra questionário?
(sil)
Prof: O que é questionar? Vem de que palavra?
A14: Questão.
Prof: Certo. E toda a gente sabe o que é uma questão, certo?
A14: É uma pergunta. Então questionar é perguntar.”

Depois deste momento, foi entregue, a cada uma das crianças, o dito questionário (figura 14), a ser preenchido em casa, com vista a recolher a informação pretendida, com o aviso de que, no dia seguinte, estes questionários seriam lidos e analisados de forma a responder ao desafio inicialmente colocado. Considero importante deixar claro que este questionário foi previamente construído por nós e que esta opção pedagógica, embora se afaste da visão sócio construtivista da aprendizagem que me propus implementar, possibilitou uma maior rentabilização do tempo disponível para o efeito. Ainda assim, este questionário foi explorado em grande grupo de forma a garantir que todos os alunos rentabilizassem a sua correta exploração, para que o pudessem aplicar da melhor forma.

questionário	
Qual a profissão...	Do teu pai? <i>técnico superior</i>
	Da tua mãe? <i>técnica superior</i>
Que profissão tinha ou ainda tem...	O teu avô paterno? <i>motorista</i>
	A tua avó paterna? <i>doméstica</i>
	O teu avô materno? <i>agricultor</i>
	A tua avó materna? <i>doméstica</i>
E tu, que profissão queres ter?	<i>professor</i>

Figura 12 - Exemplo de um questionário já preenchido

Leitura e análise dos questionários e gráficos

O dia seguinte foi dedicado à leitura, tratamento e análise dos dados recolhidos através dos questionários, começando por ser lembrada a utilidade deste suporte na dinâmica do projeto – tendo em conta a nossa situação/problema. Aliás, um dos alunos referiu: “nós queremos saber qual é a profissão mais comum dos avós e dos nossos pais, fizemos um questionário em casa para ver quais eram essas profissões” (A14).

Para a organização e o tratamento dos dados recolhidos, tinha previsto a construção de gráficos de barras, um conteúdo matemático que já havíamos explorado numa atividade fora do âmbito do projeto. O Programa de Matemática do Ensino Básico sugere que estas atividades de organização e de tratamento de dados sejam proporcionadas de forma recorrente, sendo visível esta orientação, por exemplo, na seguinte passagem desse mesmo documento:

“Há muitas situações do dia-a-dia e da vida familiar ou escolar dos alunos que podem suscitar questões interessantes para serem trabalhadas neste nível de ensino no âmbito da organização e tratamento de dados. A abordagem de vários conceitos deste tema pode ser feita a partir de investigações tendo por base características dos alunos da turma (...). A realização de investigações ou de projetos relacionados, nomeadamente, com o Estudo do Meio, também pode suscitar questões com interesse implicando a organização e tratamento de dados.” (p.26)

É, pois, essencial promover situações de construção e de leitura de gráficos e, a par disso, gerar razões que levem ao reconhecimento do potencial deste tipo de texto para atingir determinadas finalidades, sendo que este reconhecimento possibilita aos alunos a ampliação da sua autonomia enquanto leitores. Assim, de forma a introduzir este momento da aula os alunos foram questionados quanto às possibilidades que conheciam para organizar estes mesmos dados, sendo que nenhuma das crianças fez referência à utilização dos gráficos, nem a nenhuma outra possibilidade. Neste seguimento, fizemos referência a uma atividade anterior em que tinham sido utilizados os gráficos de forma situada e contextualizada para descobrir qual a cor preferida dos meninos da turma. Os alunos rapidamente se lembraram deste momento e, uma vez feita esta mobilização, foi recordado o processo subjacente à construção dos gráficos: i) definir um objetivo de investigação (já definido na sessão anterior); ii) efetuar a recolha de dados (através do questionário); iii) inserir os dados; iv) analisar os dados recolhidos através da leitura dos gráficos. Desta forma, tendo em conta a sequência deste processo os alunos perceberam que para o questionário realizado em casa ficaria a faltar executar os pontos “iii” e “iv”.

O primeiro gráfico a ser construído foi relativo *às profissões que as crianças gostariam de ter*. A sua realização teve lugar na sala de aula para, assim, servir de exemplificação dos passos utilizados e das dinâmicas necessárias para a construção dos restantes gráficos. Em termos metodológicos, decidimos que os gráficos que se seguiam deveriam ser construídos de forma colaborativa pelas próprias crianças, na sala de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Primeiramente, cada criança, partindo da informação recolhida no questionário, referiu o nome da profissão que gostaria de ter, tendo também sido registado o número de crianças que a escolheu. A inserção dos dados foi feita diante dos alunos, tendo a transformação destes dados para o gráfico sido automaticamente realizada pelo computador, pelo que depois realizámos a leitura do mesmo. A passagem da tabela de dados para o gráfico de barras foi motivo de espanto para os alunos: “Oh professora, as profissões que têm o 3 são as barras maiores!” (A14).

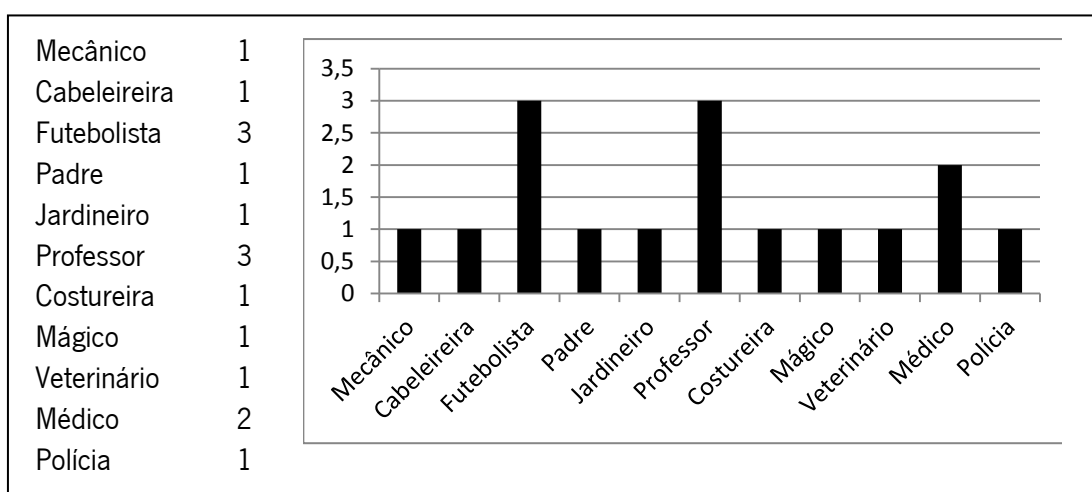


Figura 13 - Tabela de registo e gráfico "As profissões que queremos ter"

O gráfico que acima se apresenta foi de uma leitura relativamente fácil, sendo que, quando questionei os alunos sobre qual seria a profissão que mais gostariam de ter, estes referiram sem dificuldades: “futebolista e professor porque tem as barras maiores” (A15). Contudo, quando questionados sobre qual seria a profissão menos comum, as dificuldades fizeram-se sentir, pelo que a primeira reação foi apontar a profissão de “Médico”, por ser a profissão que possuía um valor isolado, diferente de todos os outros. Neste momento, de forma a prevenir que estas dificuldades se voltassem a fazer sentir na elaboração dos restantes gráficos, expliquei aos alunos que a profissão menos comum se caracteriza por ter a barra mais baixa, por representar um menor número de alunos, mas que, quando existem várias barras com este valor se torna impossível identificar a profissão menos comum. Foi importante esclarecer estes critérios e estratégias de leitura para que pudessem ser mobilizadas mais tarde, aquando da leitura dos seguintes gráficos.

Explicada e explorada a dinâmica da construção dos gráficos e da sua análise, dirigimo-nos para a sala de TIC, onde se procedeu à realização dos restantes gráficos, relativos às

profissões mais características entre os pais e os avós dos alunos da sala. Este momento correu muito bem, principalmente porque foi bastante estruturado e porque tratou-se de uma dinâmica também ela negociada com os alunos: na sala estavam já quatro computadores preparados para a inserção dos dados por parte dos grupos, sendo que cada grupo de quatro elementos (os mesmos da atividade anterior) teria de inserir os dados relativos a cada elemento da família no computador de forma rotativa, até que todas as tabelas estivessem preenchidas com os dados dos dezasseis alunos. Mais uma vez, foi importante proporcionar o trabalho colaborativo no seio do grupo, para que entre os elementos pudessem definir as estratégias e também escolherem a sua própria dinâmica de trabalho, apenas desta forma, se privilegia a autonomia dos alunos relativamente ao professor. De facto, pude perceber que os vários grupos conseguiram trabalhar com grande autonomia, solicitando a nossa intervenção apenas quando surgiam dúvidas decorrentes da tarefa.



Figura 14 - Um dos grupos a efetuar o registo dos seus dados

Concluído o preenchimento das tabelas e a realização dos gráficos, seguiu-se o momento de análise/interpretação/leitura dos mesmos. Nesta atividade em concreto, foi este o momento em que a competência da leitura esteve integrada de forma mais clara, incidindo num suporte diferente – o gráfico, permitindo que as crianças vivenciassem um dos usos sociais e académicos que se faz leitura de gráficos para construir aprendizagens e significados relevantes para dar resposta a determinadas questões. Para isto foi essencial garantir que os alunos assumissem o gráfico como um texto funcional, que contém informações mediadas pela imagem e que são interpretadas com a utilização de estratégias de leitura, específicas deste tipo de texto.

Neste sentido, optei por fazer uma interpretação e leitura dos vários gráficos em grande grupo, para que as aprendizagens pudessem ser maximizadas e estendidas a todas as crianças, criando condições para uma maior “circulação de informação” (Weisz, 2002).

Os primeiros gráficos a serem analisados e interpretados foram os dos ‘pais’, por possuírem menos informação (comparativamente aos gráficos dos avós), já que cada gráfico dos pais teria informação relativa a dezasseis pessoas, enquanto os dos avós continham a informação relativa a trinta e duas pessoas.

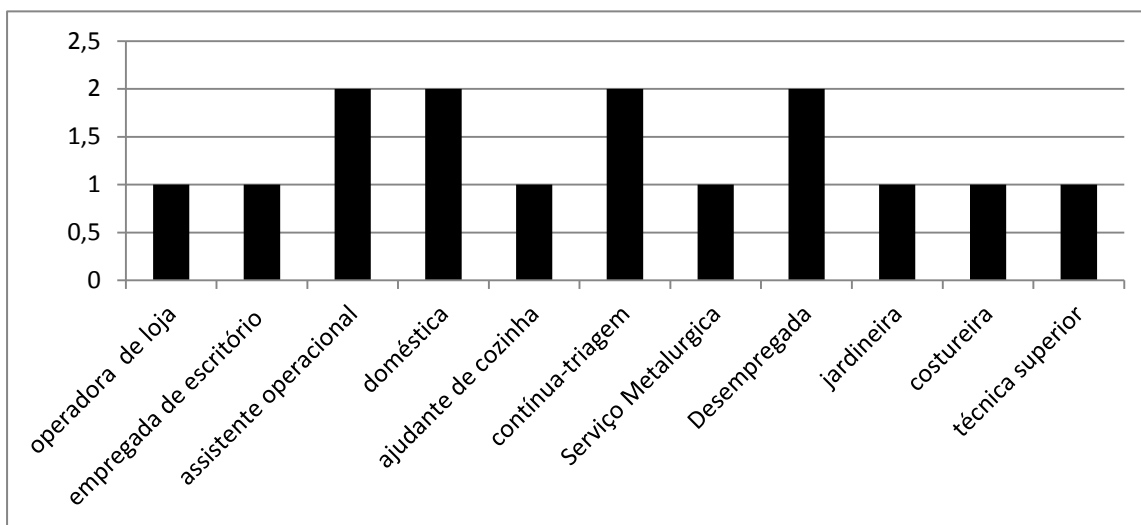


Figura 15 - As profissões das mães

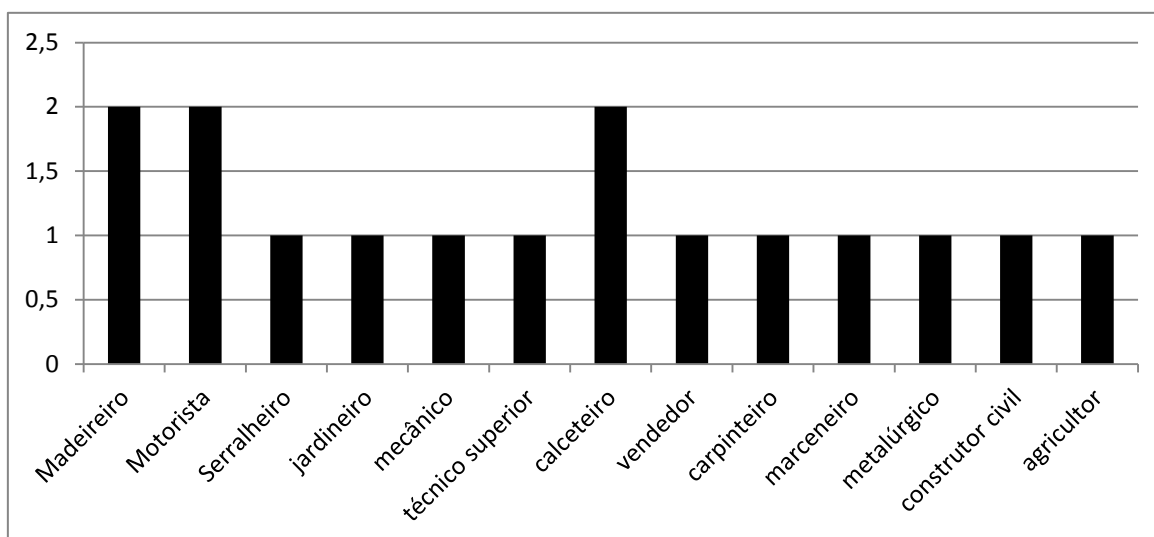


Figura 16 - As profissões dos pais

A leitura dos gráficos causou algumas dificuldades ao grupo, já que, em ambos, não havia uma profissão que pudesse claramente ser considerada a mais comum ou a menos característica, mas várias. Com efeito, perguntei ao grupo como poderíamos descobrir qual a

profissão mais característica entre os pais e as mães, tal como tinham feito no gráfico das profissões que queriam ter no futuro, o primeiro gráfico construído. A chamada de atenção para fazerem a analogia com este último gráfico despoletou várias conclusões, tal como disse o A7: “para vermos qual é a mais comum temos de ver as barras maiores, para vermos as menos comuns temos de ver as barras mais pequenas”. A estratégia deste aluno foi mobilizada a partir da análise do gráfico anterior. Assim, as crianças concluíram que não seria possível identificar a profissão mais comum, nem a menos comum porque, como disse o A15 “não podemos porque não há nenhuma profissão que tenha menos pais, as barras das profissões menos votadas estão todas do mesmo tamanho”.

Contudo, desta análise pudemos verificar que as profissões mais comuns entre as mães eram quatro, nomeadamente: Assistente operacional, Doméstica, Contínua de triagem e “Desempregada”. Enquanto as mais comuns entre os pais eram três, nomeadamente: Madeireiro, Motorista e Calceteiro.

Depois, o momento foi dedicado à análise dos gráficos relativos aos avós, para que mais tarde fosse possível chegar a algum tipo de conclusão/relação resultante da comparação entre os mesmos, aumentando o leque de potencialidades e conclusões desta pesquisa.

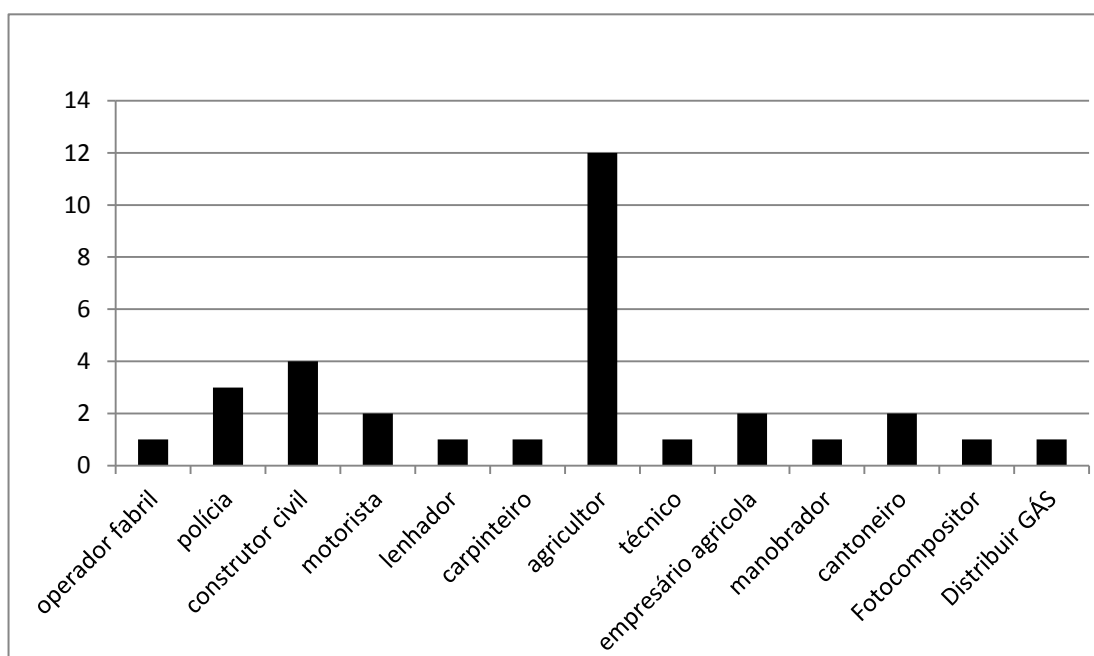


Figura 17 - As profissões dos avós

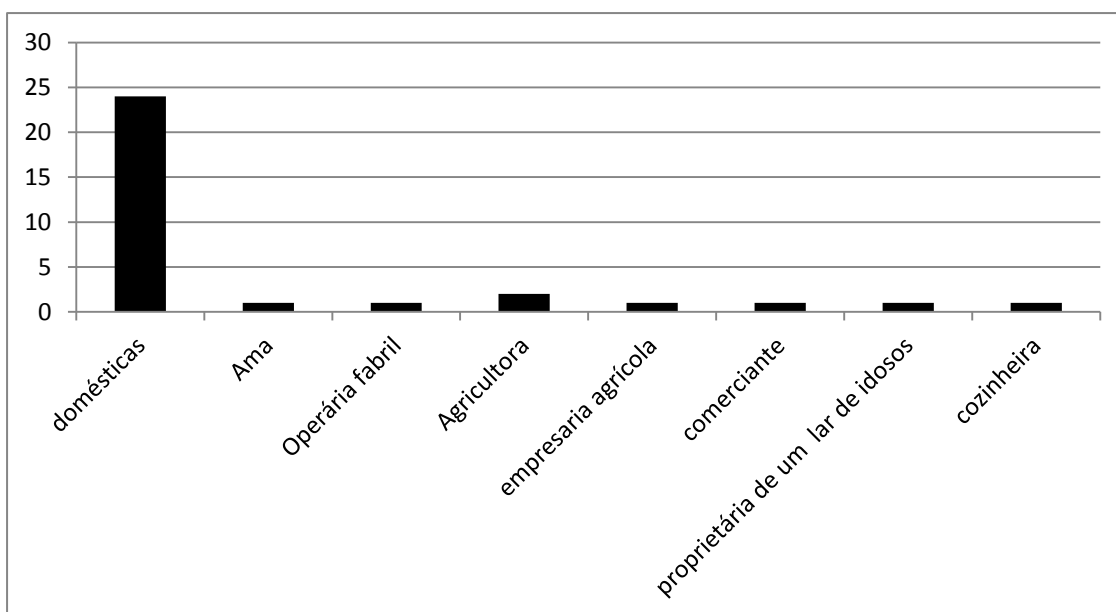


Figura 18 - As profissões das avós

Os gráficos dos avós permitiram uma leitura mais fácil, já que, em ambos os casos, nas avós e nos avôs, a profissão mais característica estava bem destacada das restantes, não deixando margem para dúvidas. Neste sentido, o grupo rapidamente chegou à conclusão de que a profissão mais comum entre as avós correspondia à profissão de “doméstica”, com vinte e quatro dos trinta e dois avós e, relativamente aos avôs, verificámos que a profissão mais comum era a de “agricultor”, com doze dos trinta e dois avôs. No sentido inverso, a identificação da profissão menos comum exigiu uma leitura gráfica mais minuciosa do gráfico, que foi muito bem conseguida pelas crianças, em analogia com os restantes gráficos, pelo que a turma aplicou a estratégia de “a menos comum é a que tem a barra mais pequena mas se houver muitas mais pequenas não há só uma menos comum, há muitas” (A15).

Depois de analisados todos os gráficos de forma independente, considerei importante conduzir a atividade para uma leitura gráfica em que os alunos fizessem uma interpretação das informações mais implícitas, resultante da conjugação dos diversos dados analisados, nomeadamente, questões que reportavam para dois critérios: i) as semelhanças e as diferenças entre as profissões dos parentes masculinos e femininos; ii) as semelhanças e as diferenças entre as profissões dos avós (passado), dos pais (atualidade) e as suas (futuro). Por ser um aspeto implícito, precisei de incutir uma forte componente de mediação para que os alunos conseguissem aperceber-se de que, de facto, existem diferenças entre as profissões que eram exercidas antigamente e as que são exercidas hoje em dia pelos seus pais. Tendo em conta este aspeto, uma das crianças referiu: “agora há mais profissões do que antigamente, antigamente

quase toda a gente era agricultora ou doméstica” (A15). É possível verificar, neste âmbito, que esta criança criou inferências a partir dos dados do gráfico. Ainda, neste sentido, fazendo a mobilização dos conceitos referentes às profissões “artesaniais e modernas”, trabalhados na atividade anterior, as crianças identificaram um fator curioso, referindo que relativamente aos avós, cujas profissões eram mais ‘tradicionais’ (madeireiro, serralheiro e jardineiro) os seus pais têm agora profissões mais modernas/tecnológicas, como fotocompositor e técnico.

A exploração destas diferenças e semelhanças entre gráficos estendeu-se até à questão: “os meninos da nossa sala querem ter a mesma profissão que os pais?”. O grupo rapidamente chegou à resposta, concluindo que nenhuma das crianças pretendia seguir a profissão exercida pelos seus pais, ficando patente, neste sentido, que esse facto acentua ainda mais o distanciamento das profissões do futuro (dos alunos) em relação às profissões representadas no passado (avós) e no presente (pais).

Assim, durante esta atividade, os alunos puderam localizar e avaliar que os compõem, estabelecer uma rede de relações entre os vários gráficos, realizando inferências e mobilizando, assim, estratégias de leitura que lhes permitiram chegar à resposta do desafio colocado inicialmente – quais as profissões mais características entre os pais e avós dos alunos da sala.

Escrita do texto de consolidação, confronto com os conhecimentos prévios e a autoavaliação

No dia 15 de janeiro de 2013 teve lugar a última sessão desta atividade, constituída por três momentos: i) escrita de um texto para registar e consolidar os conhecimentos resultantes da realização e leitura dos gráficos, tarefa que, à semelhança da atividade anterior, foi orientada pela minha colega de estágio Margarida Fonseca (descrita e analisada com detalhe no seu relatório); ii) o confronto com as previsões iniciais, momento que ocorreu aquando da revisão do texto construído; iii) a autoavaliação das aprendizagens.

O primeiro momento desta sessão surgiu aquando da revisão de tudo o que tinha sido feito nas duas sessões anteriores, momento em que muitas crianças se mostraram esquecidas de algumas das informações recolhidas, devido a uma pequena interrupção letiva que separou as duas sessões. Este esquecimento conduziu o grupo ao reconhecimento da necessidade de escrever um texto (anexo 6) de consolidação de todo o conhecimento resultante das pesquisas e das análises feitas relativamente aos gráficos construídos.

Depois de relembrar todo o trabalho até então realizado, o grupo foi levado a pensar no texto “As Oito Profissões” e, em particular, na sua estrutura: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão; além disso, a necessidade de escolher o título e o autor, tendo-se lembrado também a principal justificação para a sua construção: registar e consolidar as informações recolhidas.

De seguida, procedeu-se à escrita do novo texto, redigido, desta vez, em grande grupo (as crianças, usando o caderno diário, e a minha colega a Margarida Fonseca, o quadro interativo), e o que, realmente, originou que todos conseguissem acompanhar a escrita. A construção do texto começou com o relembrar do conceito de ‘introdução’, resultando no seguinte:

“Neste texto vamos falar sobre as profissões mais comuns dos nossos pais e avós. Também vamos falar das profissões que queremos ter quando formos grandes.”

Concluída a introdução impôs-se a necessidade de planificar o desenvolvimento do texto. A planificação foi realizada oralmente e teve por base o conjunto de ideias retiradas das conclusões da análise e interpretação dos gráficos, sendo que os grupos foram dando indicações das informações que não poderiam ser esquecidas, nomeadamente: “as profissões mais comuns entre os nossos pais”, “as profissões mais comuns entre os nossos avós” e “as profissões que os meninos da sala querem ter”. Este momento foi importante para que os alunos mobilizassem as aprendizagens realizadas, destacando o relevante de tudo o que tinha sido aprendido com a leitura dos gráficos

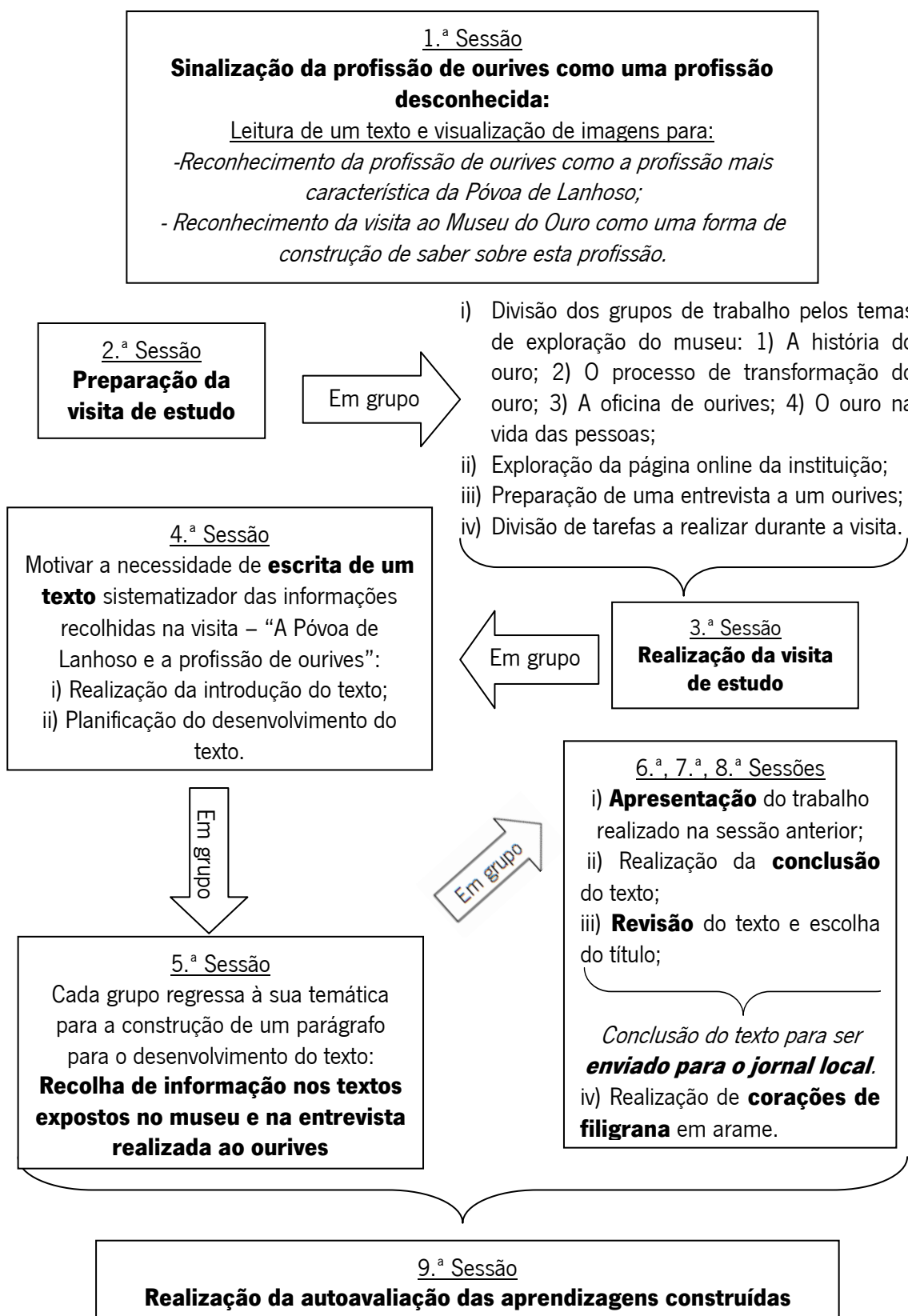
Concluída esta parte do texto, seguiu-se a escrita da conclusão, também lembrada às crianças como sendo a parte do texto em que explicámos como fizemos o trabalho e o que achamos dele, resultando o seguinte:

“E assim ficamos a saber tudo sobre as profissões dos nossos pais e avós. Fizemos questionários em casa e gráficos na sala de TIC e foi um trabalho fácil, divertido e excelente.”

A última etapa da construção do texto foi a escolha do título, novamente por votação, recaindo a escolha no título: “Passado, presente e futuro”. A revisão do texto foi realizada através da leitura do mesmo que, por ter sido realizado em grande grupo, não continha erros ortográficos, consistindo por isso numa tarefa de eliminação de repetição de palavras e na reorganização das frases.

A leitura do texto, para além de possibilitar a sua revisão, lançou o mote para efetuar a confrontação das descobertas alcançadas com as ideias prévias verificadas, permitindo confirmar ou refutar as hipóteses levantadas na fase inicial da atividade. Foi então, nesta fase, que os alunos puderam assumir uma posição face àquilo que tinham aprendido, consciencializando-se do processo de aprendizagem que tinham vivenciado. Assim, a par da leitura do texto, fomos fazendo a referência às profissões que as crianças tinham referido relativamente a cada um dos seus familiares. Foi possível verificar que as hipóteses levantadas não iam ao encontro da realidade verificada com os questionários, à exceção da profissão dos avôs, visto que estes foram sendo categorizados, maioritariamente, como “agricultores”, o que, de facto, se verificou. Este momento foi essencial para começar a colocar as crianças numa posição de reflexão sobre a sua aprendizagem, já que foram expostas a uma situação que promoveu a consciência da sua aprendizagem, que lhes mostrou o contributo dos processos experienciados.

4.2.3. A profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso



Esquema 5 - Esquema organizador da terceira atividade do projeto

A última atividade de implementação do projeto de investigação-ação abraçou um conjunto de nove sessões, no mês de janeiro de 2013. Nestas, as crianças puderam conhecer a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso – ourives –, através de uma visita de estudo à instituição que melhor representa a profissão deste concelho e, inclusivamente, do contexto dos alunos – o Museu do Ouro. Através desta experiência, as crianças aprenderam conteúdos relativos a esta profissão e, simultaneamente, novas formas de construir conhecimento. Esta oportunidade permitiu mobilizar diversificadas situações de aprendizagem que incluíram, questões, por exemplo, o contacto direto com o meio envolvente e com a comunidade, levando, também, ao reconhecimento e à valorização da própria temática do projeto.

Neste sentido, esta visita de estudo também integrou um dos módulos do conteúdo sobre as “Instituições e os serviços existentes na comunidade”, da área curricular de Estudo do Meio. Para esta área curricular, segundo os princípios orientadores presentes na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1998), os alunos devem ser sujeitos a atividades que os tornem observadores ativos, com capacidade para descobrir, investigar e aprender. Para isso, e por esta atividade ter proporcionado o contacto direto com a comunidade, cito uma diretriz do programa curricular, que determina que devem ser proporcionadas “situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade” (p. 108), possibilitando aos alunos aprender e integrar, progressivamente, o significado de diferentes conceitos.

Esta atividade desenvolveu-se em vários momentos: i) o primeiro foi construído para que as crianças, através da leitura de um texto, se situassem no projeto, decorrendo dessa leitura, uma dupla necessidade: (1) de continuar o seu desenvolvimento no âmbito da exploração de uma profissão específica – a de ourives – por ser a profissão mais característica da vila onde vivem; (2) de que essa exploração fosse feita através de uma visita ao Museu do Ouro; ii) o segundo momento destinou-se à preparação da visita de estudo: apoiada na exploração do *site* da instituição e na distribuição de tarefas de exploração do museu pelos diferentes grupos; iii) o terceiro momento compreendeu a realização da visita de estudo; iv) no quarto momento iniciámos a construção de um texto de consolidação das informações recolhidas durante a visita de estudo, e que envolveu a recolha de informação sobre aspetos específicos referentes a essa profissão (através da leitura de textos informativos expostos no museu e através da informação

recolhida numa entrevista realizada ao ourives durante a visita de estudo), iniciando-se, a partir dessa recolha, a textualização; v) no quinto momento foi apresentado e revisto o trabalho reunido ao longo das duas últimas sessões, tendo-se, no final destas tarefas, concluído o texto para ser enviado para o jornal; vi) na sexta sessão foi proporcionada a realização de corações de filigrana em arame; vii) por último, foi realizada a autoavaliação das aprendizagens, à semelhança do que aconteceu nas atividades anteriores.

A primeira aula desta atividade, decorrida a 24 de janeiro de 2013, começou com a atualização da tabela de organização de profissões, criada na aula de motivação para o projeto. Nesta atualização, verificámos que a única profissão ainda presente na coluna das *profissões desconhecidas* era a profissão de ourives, surgida na exploração da profissão de garimpeiro (na segunda atividade do projeto). Neste momento as dúvidas e curiosidades foram canalizadas para a profissão de ourives, resultando o registo dos conhecimentos prévios sobre ela para, mais tarde, serem confrontados com o resultado das pesquisas realizadas no decorrer da atividade.

O que sabemos ou pensamos saber sobre a profissão de ourives?

“É o ourives que ajuda o garimpeiro a apanhar os metais preciosos” (A8);

“O ourives é da família (de palavras) de ouro” (A23);

“O ourives vende o ouro que o garimpeiro apanha nos rios” (A8).

Quadro 5 - Conhecimentos prévios sobre a profissão de ourives

Este quadro de conhecimentos prévios mostra que as crianças, nesta fase, conseguiram fazer uma ligação de colaboração entre a profissão de *garimpeiro* e a de *ourives* e ainda que esta última se relaciona de alguma forma com o *ouro* (mobilização de estratégias de análise morfológica), contudo, apresentaram ideias limitadas e restritas. Para ampliar esta chuva de ideias, mostrámos às crianças a foto da “Rotunda do Ouro” situada à entrada da vila, um dos elementos iconográficos de maior relevo no que diz respeito ao ouro na Póvoa de Lanhoso. Assim, os alunos, como referido anteriormente, foram colocados a refletirem sobre as características do seu meio envolvente, despoletando a curiosidade para uma eventual relação entre a Póvoa de Lanhoso, o ouro e a profissão de ourives.



Figura 19 - A "rotunda do ouro"

A apresentação desta imagem gerou um diálogo bastante construtivo. As crianças conheciam este local pelo facto de ser um acesso à zona central do concelho, mas foi evidente que nunca se tinham debruçado sobre as razões de fundo que justificariam esta obra paisagística. Com a discussão gerada, os alunos verificaram a relação do seu contexto com a profissão de ourives. Ao longo deste diálogo, destaco o comentário do A15 que, perante a questão “E porque será que diz *Terra do Ouro* e tem bolas de ouro?”, referiu “Porque se calhar o ouro é importante na Póvoa de Lanhoso?”. Neste momento tornou-se evidente a premência de conduzir estas ao contacto com a cultura do local onde viviam, já que desconheciam na totalidade a relação Póvoa de Lanhoso-ouro-ourives. De igual forma, ficou clara a necessidade de criar condições para participarem ativamente em atividades que permitissem construir conhecimento da Póvoa de Lanhoso e da sua ligação cultural com a ourivesaria.

Para prolongar a exploração da relação entre a Póvoa de Lanhoso e a profissão de ourives, preparei uma ficha de trabalho (figura 22) com vários elementos de contextualização da profissão de ourives na Póvoa de Lanhoso: i) um texto informativo, construído por mim, no qual estava recolhida informação sobre a profissão de ourives na Póvoa de Lanhoso, a referência à freguesia onde este ofício é mais tradicional (Travassos) e, ainda, o Museu do Ouro, localizado nessa mesma freguesia; ii) o mapa do concelho, com o intuito de situar geograficamente a freguesia do Museu do Ouro em relação à freguesia onde os alunos viviam e a freguesia da escola onde estudam; iii) a imagem do brasão do conselho, no qual estão representados quatro corações de filigrana, alusivos à importância do ouro neste concelho.

Tendo em conta as conclusões proporcionadas pela primeira atividade do projeto, relativamente às dificuldades do grupo na relação com a informação do texto, organizei um momento com a finalidade de conduzir as crianças a uma oportunidade clara de compreender o conteúdo do texto. Com efeito, optei por efetuar a leitura e a análise do texto em grande grupo, para que fossem mobilizadas algumas estratégias facilitadoras da compreensão do texto que já tinham experimentado, como a leitura, releitura, sublinhar as ideias mais importantes e identificar as palavras desconhecidas. A análise do texto foi orientada para a realização de uma ficha de trabalho, preparada para os alunos identificarem as informações mais importantes relativamente à profissão de ourives. De salientar também que, “efetivamente, a integração da actividade leitora em contextos reais comporta implicitamente a consciência por parte do leitor dos objetivos e da intenção da sua leitura” (Colomer, 2003, p.173). Esta consciência deverá ser inculcada aos alunos, porque conduz a procura de informação de forma a cumprir as finalidades e os objetivos dessa mesma leitura. Neste momento de leitura registei o comentário do A15, que disse: “Professora, temos de ler bem a ficha e depois sublinhar o mais importante no texto”. Através deste comentário este aluno demonstrou que estava a aplicar e a mobilizar uma das aprendizagens mais inculcadas ao longo das atividades do projeto – a importância de sublinhar a informação mais importante, tendo em conta a informação que teria de ser identificada para realizar a ficha de trabalho, que esta estava construída com o objetivo de organizar a informação do texto de forma a focar as questões chave da profissão de ourives, na Póvoa de Lanhoso. No decorrer da leitura, também surgiu uma palavra desconhecida, a “filigrana”, cujo significado, sendo uma palavra de grande importância para a compreensão da profissão ourives, decidimos pesquisar no dicionário. Uma das crianças, perante esta situação de pesquisa, mobilizou aprendizagens adquiridas na primeira atividade, dizendo: “se não sabemos de que palavra vem a palavra filigrana temos de ir ao dicionário”. Após a leitura e a análise do texto em grupo, a realização da ficha de trabalho foi feita a pares. Na figura 22 está representado o resultado da compreensão do texto realizada por um dos grupos de trabalho.

Ficha de trabalho

1. Lê o texto.

A Póvoa de Lanhoso é um concelho onde o trabalho do ouro é muito tradicional. Das 29 freguesias que o constituem, é em Travassos que podemos encontrar um grande número de ourives que moldam o ouro e criam as mais variadas peças, sendo o “coração de filigrana” a peça mais característica. Nesta freguesia é possível visitar o Museu do Ouro para se ficar a conhecer melhor esta profissão e a sua história. Lá podemos encontrar informação sobre a história do ouro desde que foi descoberto e como era usado na vida das pessoas. O trabalho do ourives é demonstrado numa oficina, com características e instrumentos de trabalho muito particulares usados em todo o processo de transformação do ouro em bonitas peças de ourivesaria.

2. Observa as imagens.



3. Responde.

- a. Lendo com atenção a primeira frase, qual é a profissão mais tradicional da Póvoa de Lanhoso? O que faz?

A profissão mais tradicional é a de
ourives, moldam o ouro e criam as mais variadas peças.

- b. Qual a freguesia mais relacionada com a profissão de ourives?

A freguesia mais relacionada é Travassos.

- c. Que instituição podemos visitar nessa freguesia?

É o Museu do Ouro.

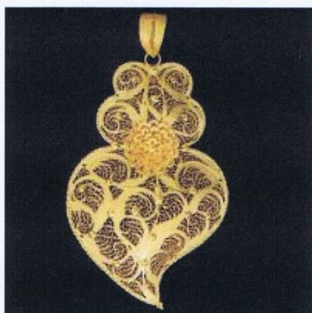
- d. O que podemos ficar a conhecer melhor sobre a profissão de ourives visitando essa instituição?

• História do ouro.
• Como era usado na vida das pessoas.
• Oficina: Como é e os instrumentos de trabalho.
• O processo de transformação do ouro.

- e. Observa com mais atenção o mapa:

- Pinta a azul a freguesia onde se localiza o Museu do Ouro;
- Pinta a vermelho a freguesia onde se localiza a tua escola;
- Contorna a verde a freguesia onde vives.

- f. Observa a seguinte imagem:



De acordo com o texto, qual o nome desta peça? coração de filigrana

Que semelhança encontras entre esta peça e o brasão da Póvoa de Lanhoso?

O ouro e os corações.

Figura 20 - Ficha de trabalho realizada pelo A18 e A7

O conjunto de questões a), b), c) e d) foi pensada para que os alunos conseguissem recolher diretamente do texto as informações chave sobre a profissão de ourives, nomeadamente, pormenores relativos ao facto de ser a profissão mais tradicional da vila onde vivem, a sua principal função, que a freguesia mais relacionada com esta profissão é a de Travassos e que nela existe uma instituição, chamada Museu do Ouro, a qual, nos permitiria conhecer melhor esta profissão. A leitura e a realização destas questões foi feita no sentido de proporcionar a construção de um conhecimento “prévio” à visita de estudo, que a sustentasse e lhe desse sentido. Dito de outro modo, através da mediação entre estas questões e o texto, pretendia-se colocar em evidência as potencialidades de uma eventual visita a esta instituição e que os alunos reconhecessem esta potencialidade.

A segunda parte da ficha de trabalho destinou-se à exploração do mapa do concelho e da imagem do brasão da Póvoa de Lanhoso. Nesta parte pretendia-se que os alunos conseguissem situar-se no seu concelho de forma a extrair a informação de que se encontram perto do Museu do Ouro, alimentando as hipóteses de poder efetuar-se uma visita. A exploração da imagem do brasão tinha como objetivo acentuar a importância do ouro na Póvoa de Lanhoso, reconhecendo-o no símbolo da Póvoa de Lanhoso, sendo feita a referência ao *coração de filigrana*, a peça mais característica desta arte neste local específico da vila.

Terminada a realização da ficha, foi feita a sua correção em grande grupo, resultando um momento privilegiado para o confronto com os conhecimentos prévios. Este momento foi registado no quadro, estando representado na tabela 6. Foi um momento igualmente importante para ativar a consciência da construção de conhecimento depois da leitura do texto guiada pela realização da ficha de trabalho.

O que sabemos depois de ler o texto
<ul style="list-style-type: none"> - “É a profissão mais tradicional da Póvoa de Lanhoso”. (A6) - “Transforma o ouro em bonitas peças de ourivesaria”. (A13) - “É em Travassos que encontramos mais ourives”. (A6) - “Também podemos encontrar o Museu do Ouro”. (A23)

Tabela 6 - Confronto entre as ideias prévias e as ideias posteriores à leitura

Para este momento estava, também, previsto que as crianças tomassem consciência de que, apesar de terem recolhido informações importantes sobre o ourives através da leitura do texto, não tinham aprendido tudo, pelo que ainda teríamos muitas outras coisas por descobrir, assumindo, nesta linha de pensamento, que seria com a visita ao museu que poderíamos complementar o estudo realizado em sala de aula. Foi, então, focada a atenção das crianças para a questão d) da ficha de trabalho, a qual permitia a referência a quatro aspetos diferenciados – a história do ouro; o ouro na vida das pessoas; a oficina do ouro e o processo de transformação do ouro – e sobre os quais o texto não fornecia toda a informação. Desta forma, os alunos ficaram com a seguinte questão suspensa: Como podemos descobrir tudo isto? – o grupo facilmente chegou à hipótese: *podemos visitar o museu do ouro*, descartando as hipóteses de construção de conhecimento dadas inicialmente: recurso à internet, dicionário e livros.

Como podemos saber mais?	
Antes de ler o texto	Depois de ler o texto
Na internet. (A11 e A8)	Museu do Ouro. (A3)
Nos livros. (A6)	
No dicionário. (A15)	

Tabela 7 - Confronto entre as concepções sobre formas de aprender prévias e posteriores à leitura do texto

Esta sessão terminou com o compromisso de que iríamos efetuar a visita ao Museu do Ouro. O entusiasmo e a entrega do grupo foram evidentes, sendo que todos se comprometeram a participar e a dedicar-se a essa atividade. Este diálogo, durante o qual ficou explicitado que iríamos dedicar momentos para a preparação da visita, foi essencial para consciencializar os alunos das suas responsabilidades enquanto participantes do projeto e das tarefas subjacentes a essa participação.

A segunda sessão desta atividade iniciou-se com a revisão do que tínhamos feito na sessão anterior. Um dos alunos, o A7, realizou um resumo daquilo que tinha sido feito, revelando o carácter significativo e contextualizado da tarefa, pois, mobilizou e pronunciou-se, autonomamente, sobre o processo de aprendizagem construído:

“Nós ontem fizemos uma ficha sobre a Póvoa de Lanhoso, lemos um texto e respondemos a perguntas e vimos que em Travassos há um número muito grande de ourives e vimos que a Póvoa é a Terra do Ouro. Vimos também que o coração de Filigrana é a peça mais comum e mais conhecida dos ourives. Em Travassos também encontramos o Museu do Ouro”.

A aula seguiu-se com a mobilização das concepções prévias sobre o conceito de museu: “é um museu que tem peças raras” (A3), “tem coisas antigas” (A15), “tipo o museu dos

dinossauros, tem ossos de dinossauros” (A14), “é uma casa onde há trabalho: de procurar coisas antigas” (A7), “tem exposições” (A21). Estas ideias foram sendo confrontadas com as descobertas realizadas no decorrer da atividade.

Seguiu-se a visita virtual ao Museu do Ouro, através da sua página *online* (<http://www.museudoouro.com/>), no sentido de dar a conhecer ao grupo algumas potencialidades desta instituição, para que fossem, previamente, dominando os espaços que iriam encontrar. Esta exploração pautou-se pela análise da planta arquitetónica do museu, outro suporte de leitura, onde estavam organizadas as salas que poderiam ser visitadas e, a par disso, pela leitura das definições dedicadas a essas mesmas salas. Devido à sua linguagem complexa, as definições foram lidas e, em grande grupo, exploradas, dando origem a um pequeno resumo de cada uma delas com as informações mais relevantes, que foram registados no quadro por nós e pelas crianças nos seus cadernos diários (figura 23). A exploração virtual do Museu do Ouro também permitiu identificar algumas questões que não conseguiram ser respondidas com a informação disponível no *site*, ficando decidido, na altura, que seriam dúvidas a esclarecer no dia da visita. Todas estas questões, decorrentes da visita ao *site* do museu, se constituíram como oportunidades para que os alunos, para além de começarem a dominar um espaço que iriam conhecer futuramente, pudessem participar da visita, programando as questões de pesquisa e tarefas a desempenhar, pensando e organizando-se de forma a descobrir aquilo que seria de interesse no museu. Dito de outro modo, para além de saberem o porquê de irem visitar o museu, saberem igualmente o que iriam visitar, aprimorando o sentido de descoberta.

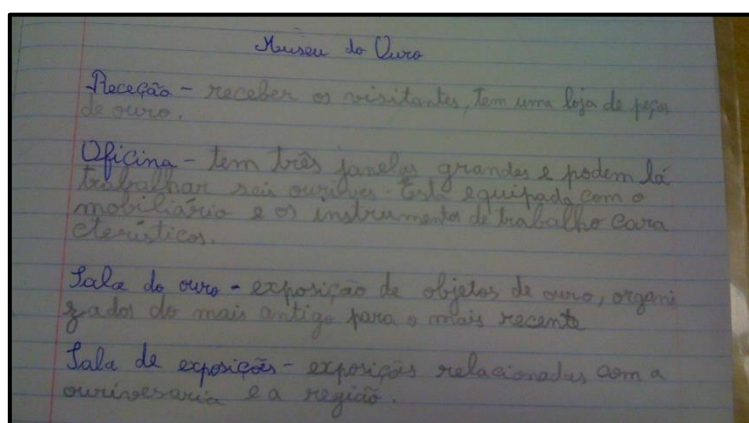


Figura 21 - Exemplo de um registo da exploração do *site* do Museu do Ouro

Ainda em tempo de preparação da visita, no momento seguinte da aula, começámos a fazer a elaborar materiais destinados à recolha de informação relevante durante a visita, foram eles: i) uma folha de registo de informações relevantes; ii) uma entrevista.

Para preparar o primeiro, voltámos a fazer referência à questão d) da ficha de trabalho, com a qual tinham ficado estabelecidos quais os quatro aspetos mais relevantes a estudar no museu. Recuperados esses temas e recuperada também a sua pertinência para a recolha de informação sobre a profissão que queríamos descobrir melhor, a turma foi organizada nos habituais grupos de trabalho para que cada grupo decidisse qual dos temas queria explorar durante a visita. Foi entregue uma folha de registo a cada criança, na qual teriam de especificar o tema escolhido e as tarefas que todos teriam de realizar, definidas em conjunto com as crianças de forma a criar consensos, nomeadamente: *anotar informações relevantes sobre o tema, procurar textos e imagens igualmente relevantes e solicitar a máquina fotográfica à professora para os fotografar.*

Para iniciar o momento de preparação da entrevista e situar a necessidade da sua utilização, partilhámos com as crianças que a visita seria guiada por um ourives e que seria interessante preparar um conjunto de questões que nos ajudassem a conhecer melhor a sua profissão. Uma das crianças referiu que poderia ser utilizado o modelo de entrevista presente no manual de Estudo do Meio, tendo nós sugerido que esta fosse complementada com outras questões fundamentadas em cada um dos quatro temas de pesquisa.

Este foi um momento em que cada grupo teve a oportunidade de se focar no tema escolhido, pensar sobre ele e desconstruí-lo de forma a identificar questões que representariam uma recolha de informação relevante para o nosso objetivo de conhecer melhor a profissão de ourives. Apesar das dificuldades e da necessidade de orientação para se focarem e pensarem no tema específico, no final, todos criaram questões base (que serão explicitadas mais à frente), que focavam exatamente pontos-chave das temáticas e que, num todo, contribuiriam para conhecer de forma mais ampla o nosso objeto de estudo.

O último momento de preparação da visita destinou-se à distribuição de tarefas específicas pelos alunos, nomeadamente, definir quem seria responsável por apresentar à entrada do museu as finalidades da visita e os motivos que levaram à sua realização. Além disso, estes alunos deveriam, definir dentro de cada grupo, quem iria colocar as questões construídas. Considero que este momento foi crucial para que os alunos recuperassem também os próprios objetivos do projeto e fossem consciencializados para sequência de atividades

terminar com esta visita de estudo. Esta capacidade de fazer uma referência aos objetivos com que trabalhamos é essencial para que os alunos se consciencializem e se apropriem deles, implicando uma postura mais ativa na preparação da visita.

A visita ao Museu do Ouro realizou-se no dia 4 de fevereiro de 2013, tendo decorrido dentro do previsto. Iniciou-se com a receção feita pelo proprietário do museu e guia da visita – também ele ourives –, que nos conduziu à primeira sala da instituição, onde pudemos conversar com ele e realizar a entrevista que tínhamos preparado. No final desta conversa introdutória, seguimos para a visita às restantes salas, tendo o ourives procurado explicar a relação que as diferentes divisões estabeleciam com o trabalho do ourives e o material lá presente. Pude observar que a realização da entrevista, a utilização da folha de registo e de anotações, bem como a oportunidade de fazerem o registo fotográfico, foram tarefas e recursos ativos que contribuíram para a implicação de todo o grupo na atividade, permitindo a recolha de informação pretendida, dando sentido às tarefas que tinham sido definidas na fase de preparação da visita. Este contacto com a realidade promoveu o desenvolvimento e a aplicação de competências e técnicas de pesquisa, capacidades de observação, de recolha e de tratamento de informação num ambiente, sobretudo, situado e colaborativo.

Ainda sobre o dia da visita, penso ser pertinente deixar a informação de que esta foi realizada com todos os alunos da turma, os vinte e cinco, ao contrário do que se verificou nos restantes momentos do projeto, que foram realizados apenas com os 16 alunos (por motivos já referenciados no capítulo 1). O facto de os alunos não terem participado da contextualização do projeto, especificamente na fase de preparação da visita, teve implicações claras no seu comportamento durante a visita, dado que estavam descentrados dos motivos e dos objetivos da mesma. Esta questão permitiu-me perceber a importância do trabalho prévio de forma a situar a sua pertinência e a aprendizagem construída. De facto, estes alunos não vivenciaram este processo de preparação, limitando, desta forma, o aproveitamento das potencialidades da visita.

A sessão seguinte, realizada a 5 de janeiro de 2013, teve como objetivo criar a necessidade do grupo iniciar a escrita de um texto agregador das aprendizagens construídas durante a visita ao Museu do Ouro. Para isso, começámos por recuperar o trabalho realizado desde a primeira sessão desta terceira atividade, ou seja, todas as descobertas feitas sobre a profissão de ourives e a forma como essas aprendizagens foram construídas. Com este momento foi possível ativar nas crianças todo o processo de trabalho construído até ao

momento, promovendo a consciencialização de que já tinha sido realizado muito trabalho para conhecer melhor a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso. A par disso, este momento serviu para consciencializar as crianças de que tínhamos motivos suficientes para realizar a escrita de um texto que contasse e conservasse todas estas informações adquiridas, e que, dado o seu interesse, poderia ser um texto indicado a enviar para o jornal, em concordância à finalidade inicialmente estabelecida para a finalização do projeto sobre as profissões. Todas as crianças reconheceram que, de facto, sendo um assunto da nossa vila, seria do maior interesse fazer a publicação do texto no jornal da vila e não num outro jornal qualquer, já que este é o jornal que se liga à nossa cultura e à nossa comunidade. Para além disso, tal como os alunos desconheciam este património cultural importante da Póvoa de Lanhoso, seria possível que existissem mais pessoas, crianças e/ou adultos que também o desconhecem. Neste sentido, o papel do texto seria o de contribuir para atenuar esse desconhecimento.

Estavam, portanto, reunidas as condições necessárias para iniciar a escrita do texto. Nesta medida, explicitámos às crianças que, na presente sessão, iríamos realizar a introdução do texto e começaríamos a pensar na sua organização.

Para iniciar o parágrafo de introdução ao texto, o grupo, em consenso, achou que seria interessante recordar o discurso utilizado na fase inicial da visita ao Museu do Ouro, através do qual partilhámos com o senhor ourives os nossos objetivos com a visita e com o qual expusemos, brevemente, o que já sabíamos. Relembrado esse discurso e recuperando algumas ideias, resultou o seguinte parágrafo como introdução:

No nosso projeto sobre as profissões, as professoras mostraram-nos várias imagens sobre a Póvoa de Lanhoso e descobrimos que é a terra do ouro. A profissão mais característica é a de ourives e é em Travassos que existem mais pessoas com este trabalho. Para descobrirmos isto, fizemos uma ficha e lemos um texto. Como queríamos descobrir mais coisas sobre este tema, fizemos uma visita de estudo ao Museu do Ouro.

Uma vez concluída a introdução, o momento seguinte da atividade compreendeu a planificação do texto. Estava claro para os alunos que o desenvolvimento do texto deveria refletir os quatro temas que tinham explorado durante a visita ao museu. Para encontrar uma ordem lógica de como os vários temas deveriam ser organizados no desenvolvimento do texto, estabeleceu-se o seguinte:

Prof: “Logo que chegamos ao museu fomos para que sala? E o que aconteceu lá?

(A15): Fomos para a sala de exposições e tivemos uma conversa com o Senhor Francisco sobre a história do ouro em Travassos e a vida dos ourives... E fizemos a entrevista

Prof: Muito bem! A seguir?

(A6): Depois fomos para a oficina e o senhor Francisco explicou-nos para que serviam alguns instrumentos e depois também nos mostrou como era o processo de transformação do ouro.

(Prof): Certo. Primeiro então ficámos a conhecer a história do ouro e a como era a vida dos ourives antigamente, depois, na oficina, vimos alguns instrumentos e o processo de transformação do ouro, e por último?

(A13): O último foi a sala do ouro que tinha lá muitas peças de ouro antigas que as pessoas usaram há muito tempo e o senhor Francisco falou-nos como era o ouro na vida das pessoas".

Durante este diálogo pude concluir que a visita foi, de facto, significativa para os alunos. O sentido que deram à experiência transpareceu na forma como, facilmente, encadearam corretamente os diferentes momentos, em que foram mobilizando essas aprendizagens. Deste modo, ficou estabelecida com os alunos a organização do texto, tendo em conta o percurso da visita (os quatro sublinhados independentes no diálogo acima explicitado).

Na sessão seguinte, no dia 6 de janeiro de 2013, a turma foi agrupada nos quatro grupos de trabalho habituais com a finalidade de recuperarem a informação sobre a temática/dimensão estudada aquando da visita de estudo. Para isso, foi entregue uma ficha de trabalho diferente de grupo para grupo (anexos 7, 8, 9 e 10), mas com a mesma organização, onde era possível encontrar: i) dois textos, um comum a todos os grupos – a entrevista realizada ao ourives com as perguntas específicas de cada tema – e outro texto, construído por mim e pela Margarida Fonseca, com base nos textos expostos no museu e que tinham sido captados por fotografias pelas crianças; ii) tarefas de recolha de informação, também elas específicas para cada tema, tendo em conta o tipo de informação mais importante a ser recolhida; iii) uma tarefa destinada ao trabalho de novo vocabulário; iv) uma tarefa destinada à escrita de um pequeno texto sistematizador das informações recolhidas em tarefas anteriores. Ao preparar esta sessão quis, portanto, que as crianças tivessem em conta tanto a informação contida “nos textos das paredes do museu” como a informação recolhida através das perguntas ao ourives, de forma a mobilizarem as estratégias de compreensão já trabalhadas nas leituras anteriores: leitura e releitura do texto, sublinhando a informação mais importante tendo em conta o objetivo de leitura – conhecer melhor cada um dos temas.

Tendo em conta as várias conclusões que tinha retirado das análises das atividades anteriores, tentei simplificar quer o texto quer as questões dirigidas à recolha da informação. A diversidade dos temas obrigou a que as questões das fichas de trabalho fossem também elas

diferenciadas para que se ajustassem da melhor forma à informação que o texto continha. Apesar de ter bem presente o objetivo desta aula e estar confiante em relação aos suportes que tinha construído, estava um pouco receosa relativamente ao desenrolar deste período de lecionação, como é possível verificar na reflexão que realizei no meu diário reflexivo:

Sinto-me um pouco nervosa para a aula de amanhã. O meu maior receio é não conseguir orientar da melhor forma o trabalho dos grupos já que os textos base para cada grupo são diferentes, o tipo de informação é substancialmente diferente, as tarefas são diferentes e como é natural, a mediação feita com cada grupo terá de ser necessariamente diferente. O meu papel será fulcral, já que na atividade anterior os alunos sentiram algumas dificuldades em estabelecer a relação pretendida com o texto – retirar a informação mais importante – e não quero que isso se repita nesta atividade. Pretendo que as crianças mobilizem, autónoma e colaborativamente, as estratégias facilitadoras da compreensão dos textos, mas sei que não podem ficar “sozinhas” com o texto. Contudo, tenho consciência de que uma das condições a imprimir sucesso à aula é ter bem presente o objetivo máximo das tarefas, que terá de guiar a minha postura. Além disso, as tarefas que preparei estão construídas de forma a auxiliar-me a imprimir o dinamismo necessário à aula, para que se evidencie o processo de aprendizagem que tenho delineado.

(Reflexão do dia 5/02/2013, retirada do meu diário reflexivo)

Primeiramente, foi importante relembrar as estratégias de compreensão do texto já trabalhadas nas atividades anteriores para que cada grupo pudesse iniciar o seu trabalho da forma mais consciente possível: leitura e releitura do texto e da ficha na íntegra, de forma a identificar a informação mais importante do texto, tendo em conta o objetivo da leitura para que pudessem sublinhar essa informação e, finalmente, fazer a sua recolha. De igual forma, foi importante deixar claro que a informação pretendida estava contida em ambos os textos, cuja leitura teria de ser feita pelos grupos de forma a descobrir e a sedimentar algumas informações relevantes de cada temática orientadora.

A análise dos dados que agora apresento será “condensa” com todas as fichas de trabalho, pelo que pretendo fazer uma referência generalizada às tarefas de forma a evidenciar o tipo de trabalho realizado e os resultados obtidos.

Como já referi, todas as tarefas eram diferentes de forma a adaptarem-se ao tipo de informação de cada tema. De forma a facilitar a recolha de informação, algumas tarefas estavam formatadas em suporte de tabelas e outras estavam em formato de questionário. O exemplo da tarefa que se segue diz respeito à tarefa de recolha de informação do tema “O processo de transformação do ouro”.

1. Lê o primeiro texto, que fala de três processos que acontecem durante a transformação do ouro. Sublinha-os e depois liga o *processo* à sua *definição correta*.

A transformação do ouro	
1) Processo de fazer a filigrana	a) Enrolar e entrelaçar dois fios finos de ouro, moldando-os até formar a peça pretendida.
2) Processo de fundição	b) Transformar o ouro em fios cada vez mais finos até chegarem à espessura de um cabelo.
3) Processo de laminação	c) Fundir o ouro dentro de um cadinho através da forja aquecida.

1.1 Completa os espaços com os processos conforme a ordem com que acontecem durante a transformação do ouro.

1.º momento
Processo de fundição

➡

2.º momento
Processo de laminação

➡

3.º momento
Processo de fazer a filigrana

Figura 22 - Uma das questões das fichas de trabalho destinadas à recolha de informação

A primeira questão da ficha de trabalho dos grupos implicava a recolha de informação no primeiro texto, orientando os alunos para que a informação mais importante fosse desde logo sublinhada. A realização da tarefa acima apresentada gerou um diálogo interessante entre o grupo, do qual deixo um excerto.

A7: “Aqui diz para sublinhar no texto os processos. Já sublinhaste?”

A9: Sim. Agora temos de saber o que quer dizer cada um.

Prof: E como podemos fazer isso?

(sil)

Prof: Então eu sugiro que vocês leiam a informação que aparece logo a seguir a cada um dos processos, para ajudar-vos a encontrar a definição correta. Vejam qual é o primeiro que aparece no texto, depois o segundo e depois o terceiro.

A7: O primeiro é o processo de fundição. Lê a frase.

A9: *A fundição era feita na forja que era aquecida por...*

A12: Espera aí. Aqui fala da forja. É esta. Aqui diz: *fundir o ouro dentro de um cadinho através da forja aquecida*.

(...)

A7: Agora o último é o processo de fazer a filigrana. Esta é fácil porque nós vimos naquele texto da Póvoa de Lanhoso que a filigrana era enrolar dois fios de ouro.

A9: E o senhor Francisco também disse e até fez lá um bocadinho.

Prof: Muito bem, mas confirmem se no texto diz isso.

A7: Aqui diz: *a isto se chama o processo de fazer a filigrana*. É este professora.

Este diálogo possibilitou-me verificar a integração de informações que o grupo conseguiu retirar do texto e as informações já trabalhadas anteriormente, tanto em tarefas em contexto de sala de aula, como no caso específico da visita de estudo. Desta forma, pude perceber que as crianças já haviam identificado algumas das informações relevantes do respetivo tema, dando sentido à informação que esta ficha de trabalho continha, uma vez que, também, confirma a importância dessa informação. Também a tarefa da figura 25 orientou os alunos para se debruçarem sobre a resposta a uma pergunta da entrevista, o que auxiliou bastante a sua concretização. Este grupo, por exemplo, referiu: “temos de ir ver àquela pergunta que fizemos ao senhor Francisco que perguntámos: «Depois de o ouro estar pronto o que lhe acontece?»”.

1.2 Agora lê a entrevista. Procura informação sobre o que acontece ao ouro depois de passar por todos estes processos na oficina.

4.º e último momento

O ouro sai de Bravos e vai para os armazémistas para ser distribuído pelos comerciantes.

Figura 23 - Uma das questões da ficha de trabalho destinada à recolha de informação

É de realçar que, ainda assim, senti que a maioria dos grupos necessitou de bastante orientação relativamente à seleção de informação pedida na ficha; isto é, as tabelas de recolha de informação estavam demasiado abrangentes, precisando o grupo de fazer “uso” de todo o texto para as conseguir completar. Assim, a realização desta tarefa permitiu-me recolher dados acerca do benefício de estruturar uma ficha de trabalho em que estas dificuldades pudessem ser minimizadas, fazendo uso de instruções com maior orientação, isto é, levando as crianças a buscar informação específica a um local direcionado do texto, um parágrafo, por exemplo, de forma a evitar que se perdessem no meio de tanta informação e não conseguissem efetuar aquilo que seria de esperar: selecionar a informação mais importante. Esta dificuldade não foi generalizada a todos os grupos, sendo que a tarefa que se segue (figura 26) foi realizada pelo grupo sem dificuldade. Neste caso a indicação de que a informação deveria ser recolhida a partir do confronto entre a primeira frase do texto e a última pergunta da entrevista auxiliou a localização e seleção da informação.

1. Lê os **dois** textos e completa apenas com a informação mais importante.

1.1 Relê a primeira frase do texto e a última pergunta da entrevista.
Completa:

Pensa-se que a existência de ouro em Travassos se deve à sua proximidade ao rio Ave porque o ouro vem da terra ou dos rios.

Figura 24 - Uma das questões da ficha de trabalho destinada à recolha de informação

Na figura 27 encontra-se exemplificada uma das tarefas que causou bastante dificuldade aos grupos por exigir uma grande movimentação de informações presentes no texto, no sentido de selecionar as mais importantes. Esta questão acabou por influenciar negativamente a autonomia do grupo na compreensão da informação, visto que necessitou de bastante mediação.

1. Lê os **dois** textos e completa apenas com a informação mais importante.

Pessoas	O papel do ouro na vida dessas pessoas
Pessoas ricas	Gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro.
As pessoas mais pobres	Reserva de dinheiro para usar nos momentos difíceis, como em maus anos agrícolas ou em doenças inesperadas.

Situações da vida	Peças usadas pelas mulheres
Trabalho do campo, ida à fonte	usavam sempre correntes de ouro e por vezes um colar de ouro.
Em dias de festas como casamentos e baptizados	Todas as peças de ouro

Figura 25 - Uma das questões da ficha de trabalho destinada à recolha de informação

Nesta tarefa os alunos apenas tinham a indicação de que a recolha de informação deveria ser extraída da leitura dos dois textos, não especificando o local do texto onde estaria a informação mais importante, nem mesmo como deveriam realizar o confronto entre a informação do texto e a informação da entrevista. A ideia era a de enriquecer a aprendizagem,

mas foi gerado um exercício mais complexo. Na mediação desta tarefa foi fulcral conseguir orientar os grupos para que a leitura dos textos fosse feita em função daquilo que a tabela fazia referência, sublinhando e, assim, compreendendo o texto conforme o objetivo da tarefa. Foram estas indicações, dadas durante a minha mediação, que facilitaram a recolha de dados, possibilitando ao grupo o sucesso da tarefa.

Como já fiz referência, construí as fichas de trabalho também com tarefas destinadas à promoção de aprendizagem de vocabulário, fomentando a ampliação de vocabulário contextualizado no âmbito de cada tema de pesquisa. Nestas tarefas as crianças teriam de mobilizar as estratégias de descoberta de significado, aprendidas na primeira atividade do projeto.

À semelhança da tarefa de recolha de informação, também a qualidade da realização destas tarefas variou de grupo para grupo. Em dois dos grupos as tarefas exigiam o reconhecimento do significado da palavra através do contexto e, nos outros casos, teriam de construir a compreensão da palavra através da sua origem morfológica, ou seja, da palavra mãe. Considero importante deixar claro que a seleção das palavras contou com a consideração do tema a que estavam associadas, para que fosse uma aquisição significativa no contexto em que estavam inseridas.

A realização destas tarefas surtiu momentos de interação entre os grupos em que foi possível mobilizar várias aprendizagens, necessitando, contudo, da minha mediação. De seguida, apresento dois exemplos de duas tarefas distintas, e o diálogo contruído no âmbito da realização dessa tarefa:

1.ª Tarefa

<p>2. Lê novamente o título do texto.</p> <p>2.1. De onde conhecias a palavra metamorfose?</p> <p><i>Leu nas páginas de um texto que falava de metamorfose de uma borboleta.</i></p> <p>2.2. Tendo em conta aquilo de que te lembraste sobre essa palavra, procura na primeira frase do texto um sinónimo da palavra metamorfose.</p> <p><i>O sinónimo de metamorfose é transformação.</i></p> <p>2.3. Completa: podemos dizer que, na oficina do ourives, o ouro passa por uma metamorfose porque <i>é transformado em bonitos peças de ourivesaria.</i></p>

Figura 26 - Exemplo de uma das tarefas de trabalho de vocabulário

Prof: “Então digam-me lá qual é a palavra nova cujo significado vocês têm que descobrir.
A7: Metamorfose.
Prof: Pronto. Agora que vocês já lerem a palavra no título, o que pede a pergunta a seguir?
A9: Aqui diz para dizermos de onde a conhecíamos. Mas não sei.
Prof: Não se lembram de um texto...
(Interrupção)
A9: É a metamorfose da borboleta.
A7: Foi naquele texto, a professora até trouxe uma imagem da borboleta, ainda era um bichinho.
Prof: Muito bem. Agora acho que vocês devem pensar no que aconteceu à borboleta nesse texto. Alguém se lembra?
(Sil)
Prof: A7, tu disseste que a borboleta na imagem era um bichinho, mas ela ficou sempre assim?
A9: Não, ela depois transformou-se numa borboleta.
Prof: Certo! Agora pensem o que querará dizer a metamorfose do ouro. Pensem na metamorfose na borboleta. E ainda têm aí a pergunta a ajudar, em que diz para procurarem na primeira frase do texto.
A12: É transformação, professora. A borboleta transformou-se e o outro também se transforma.
A7: Em bonitas peças de ouro.
A9: Metamorfose é transformação. Quer dizer que é a transformação do ouro.
A7: Agora em vez de dizermos «o processo de transformação do ouro», podemos dizer «o processo de metamorfose do ouro».”

2.ª Tarefa

2. Repara na palavra “aprendizes”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

Prender	
Prenda	
Aprender	X

Descobre no texto outra palavra da família desta. Transcreve a frase.

“O filho e rapazes, a partir dos sete / oito anos acompanhavam os pais na oficina, alterando a aprendizagem da profissão com as letras.”

Tenta agora definir o significado da palavra “aprendizes” e dos números...

Res: As pessoas que estavam a aprender a profissão de ourives.

Figura 27 - Exemplo de uma das tarefas de trabalho de vocabulário

Prof: “O que temos de fazer para saber qual é a palavra mais relacionada com aprendizes? Lembram-se do que fizemos para descobrir as palavras novas que apareceram nos textos das oito profissões?
A23: Tivemos de ir ler a frase que tinha no texto com a palavra.
A8: E de olhar bem para palavra.

Prof: Muito bem. Então qual será? Pensar bem na palavra e dizer baixinho.

Als: A-pren-di-zes.

A23: Acho que é aprender. Oh, professora, e é da mesma família de palavras.

A3: Pois é. Agora temos de encontrar outra palavra da família. E eu já encontrei, é *aprendizagem*.

(...)

Prof: Bem. Agora que já encontraram a palavra *aprender* e a palavra *aprendizagem*, temos de descobrir o significado da palavra *aprendizes*. O que temos de fazer? A17.

A17: Ler a frase onde está a palavra: *os aprendizes começavam por tarefas simples como varrer a oficina ou limpar as mesas....*

Prof: Então o que querará dizer os *aprendizes*?

A8: Os que estavam a aprender.

A3: Os que estavam a aprender a ser ourives."

Através destas transcrições é possível verificar a mobilização de diferentes saberes construídos e das estratégias de descoberta de significado de novas palavras aprendidas na primeira atividade do projeto. A primeira tarefa foi realizada pelos alunos sem grande dificuldade, dado que se apropriaram do contexto da palavra 'metamorfose', tendo sido necessário ativar os conhecimentos prévios relativamente a uma matéria já abordada fora do âmbito do projeto, que facilmente os auxiliou a chegar ao sinónimo dessa mesma palavra. Na segunda tarefa, verificou-se que os alunos tinham presente o objetivo da tarefa e conseguiram mobilizar conhecimentos e fazer referência às estratégias, também já ativadas numa outra tarefa anteriormente realizada, ainda que tenha sido necessária uma recuperação desse momento.

Neste seguimento, penso ser importante referir que, ao longo destes momentos, quer nas tarefas destinadas à recolha de informação, quer nas tarefas destinadas ao trabalho do vocabulário, sempre que se justificou tentei fazer uma articulação explícita entre aquilo que estava a ser feito e as aprendizagens que já haviam sido construídas anteriormente, para que fossem mais facilmente mobilizadas e sedimentadas. Do meu ponto de vista, este foi um aspeto fundamental para que os alunos, na sua maioria, conseguissem reconhecer a aplicação das estratégias de leitura e de aprendizagem de vocabulário aprendidas anteriormente. Posso especificar, por exemplo, o momento em que eu questionei um dos grupos enquanto estavam a sublinhar as informações mais relevantes do texto. Alguns alunos conseguiram mobilizar conhecimentos adquiridos sobre estas estratégias facilitadoras da compreensão dos textos, dizendo: "a professora pediu para lermos a ficha e agora estamos a sublinhar a informação mais importante porque pede na ficha" (A15). Outro momento, agora reportando às tarefas de aprendizagem de vocabulário, foi quando fiz a analogia com tarefa realizada na atividade das oito profissões e questionei sobre o que é que se teria de fazer para identificar a palavra mais

relacionada: “tivemos de olhar bem para a palavra” (A8) e “tivemos de ir ler a frase que tinha no texto com a palavra” (A3). Mais uma vez, os momentos em que os alunos são levados a tomar consciência do processo de aprendizagem que estão a viver, podendo relacionar com o que já viveram, é essencial para que vão explicitando os conhecimentos e as estratégias utilizadas para os atingir, desenvolvendo competências metacognitivas. De seguida apresento uma pequena reflexão retirada do meu diário reflexivo referente a esta parte da aula:

Esta parte da aula foi, de facto, bastante exigente, tanto para mim como para as crianças. Os meus receios iniciais de que os alunos não conseguissem autonomamente lidar com as tarefas foram diminuindo à medida que a aula ia decorrendo e, no final, compreendi que foram momentos bem conseguidos. É fundamental que as tarefas dadas aos alunos sejam diversificadas, progressivamente mais desafiantes e é certo que existe o risco de estas se tornarem demasiado exigentes. Tenho consciência de que esta ficha de trabalho era exigente, mas também sempre acreditei que, com um objetivo bem estabelecido, tanto para mim como para as crianças, e com tarefas adequadas, esta exigência poderia ser bastante positiva para a aprendizagem, o que penso ter acontecido. Os alunos conseguiram de facto recolher a informação mais importante de cada texto e mostraram conseguir mobilizar as estratégias necessárias para a descoberta do significado de novas palavras. Por isso, de um modo geral, considero que os objetivos foram alcançados: as crianças conseguiram identificar a tarefa de leitura como uma tarefa que contribuiu para aumentar as suas aprendizagens, que, quando associada a estratégias facilitadoras da leitura, como sublinhar e recolher a informação mais importante, poderá ser utilizada de forma cada vez mais autónoma.

(Reflexão do dia 06/02/2013, retirada do meu diário reflexivo.)

Concluída a realização desta parte da ficha de trabalho, cada grupo tinha a tarefa de escrita de um texto sistematizador da informação recolhida. Com efeito, o objetivo era o de que cada grupo estruturasse um pequeno texto em que fosse utilizada a informação recolhida e organizada na ficha de trabalho e, ainda, a nova palavra aprendida. Para facilitar este processo de escrita foi dada a frase inicial de cada texto.

Apesar de a informação a ser utilizada já estar recolhida nas tarefas, os grupos revelaram bastantes dificuldades em conseguir fazer o reaproveitamento desta organização para produzir um texto bem estruturado, pelo que todos os grupos necessitaram de bastante orientação para impulsionar a textualização. Contudo, este processo potenciou a aprendizagem dos alunos, no sentido de terem de mobilizar as informações recolhidas e de pensar sobre elas, sedimentando-as. De igual forma, também a aplicação do novo vocábulo aprendido de forma adequada e situada. Esta produção escrita permitiu a utilização destas novas palavras “«em situação» num funcionamento vivo e diversificado” (Lentin 1981, p.117).

3. Com a ajuda das informações que retiraste dos textos e organizaste na ficha de trabalho, completa a seguinte parte do texto. Não te esqueças de usar a palavra nova que aprendeste!

Quando visitámos a oficina onde o ourives trabalha, vimos que tinha muitas características e ficámos a conhecer instrumentos e ferramentas usadas nesta profissão. Por exemplo, as janelas eram... grandes e de vidro para os ourives verem melhor o seu trabalho. A oficina era grande, as paredes eram brancas com ferramentas penduradas. O chão era de madeira com aberturas para os pedacinhos de ouro cair no chão de cimento. Os instrumentos com que os ourives trabalham é a forja que serve para fundir o ouro, e a fusão que serve para criar fios de ouro fundido. As ferramentas com que ele trabalha são alicates, serras, e pinças e isto tudo serve para serrar, cortar, medir e dobrar o ouro.

Figura 28 - Exemplo de um dos textos construídos com base na informação recolhida

À medida que a ficha de trabalho ia sendo concluída, já com a realização do pequeno texto sistematizador da informação recolhida, foi proposto a cada grupo a revisitação do registo fotográfico da visita para que pudessem seleccionar a fotografia que melhor caracterizasse o seu tema e a construção de uma legenda, também ela representativa do tema, no sentido de enriquecer o seu texto. Mais uma vez esta foi uma tarefa que permitiu mobilizar os saberes construídos sobre o seu tema.



Figura 29 - Conjunto de fotografias selecionadas com a respetiva legenda

A sessão seguinte foi ocupada pela apresentação dos trabalhos de cada grupo, segundo o critério definido na sessão anterior. O objetivo desta apresentação foi o de possibilitar que todos os grupos partilhassem as informações recolhidas com a realização da ficha de trabalho, a nova palavra aprendida e, ainda, a apresentação da fotografia que selecionaram.

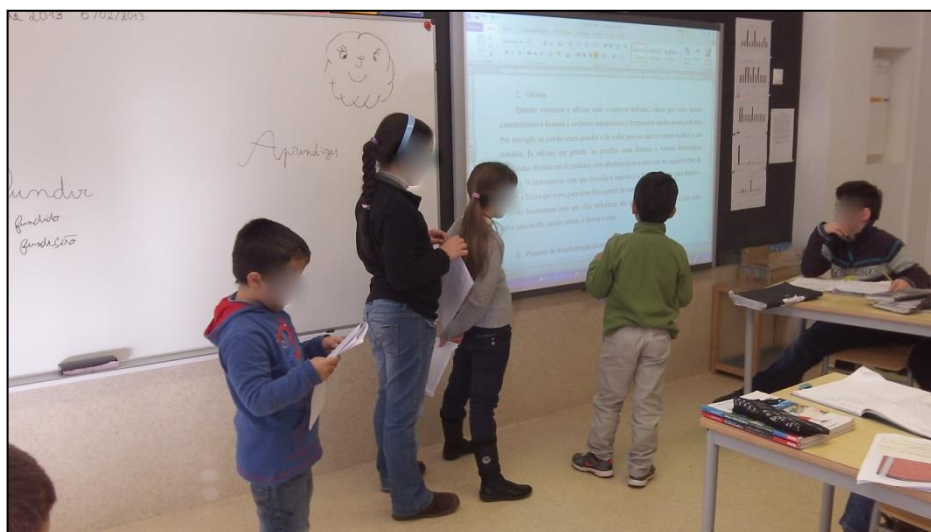


Figura 30 - Um dos grupos a realizar a apresentação do seu trabalho

Este momento de apresentação foi bastante dinâmico, nele os alunos foram fazendo uma referência autónoma às várias aprendizagens realizadas sobre o seu tema, associando a isso a apresentação do novo vocábulo. Neste momento pude perceber que, de facto, os alunos se apropriaram das novas palavras, atribuindo-lhes sentido, muito por ser uma palavra com grande significado e com pertinência no contexto do tema em que foi aprendida. A par disso, foi importante proporcionar uma oportunidade para que as estratégias de desenvolvimento deste vocabulário fossem lembradas e referidas, para que os alunos fizessem o reforço da sua utilização, visto já as terem utilizado na primeira atividade do projeto.

O restante trabalho realizado nesta sessão e na sessão seguinte estiveram incluídos no âmbito do projeto da minha colega de estágio, Margarida Fonseca. A continuação desta sessão foi ocupada com a construção da conclusão do texto, sendo feito um balanço de todo o trabalho realizado, aquilo que foi descoberto e o impacto que estas descobertas exerceram na opinião dos alunos face às profissões que gostavam de ter no futuro (descobertas na 2.^a atividade do projeto). A sessão seguinte foi dedicada à revisão do texto feita de forma colaborativa. Cada par de crianças fez a revisão de um parágrafo (estando dois pares de crianças a rever o mesmo parágrafo). Esta revisão orientou-se para três aspetos: i) a correção ortográfica; ii) alteração ou supressão de palavras repetidas; iii) agrupamento das frases do mesmo assunto no mesmo parágrafo. Depois da revisão estar concluída em todos os grupos, estas revisões realizadas por cada par foram partilhadas, contribuindo para a revisão do texto na íntegra. O último momento desta sessão foi ocupado com a escolha do título: *“A Póvoa de Lanhoso e a profissão de ourives”*.

Concluído o texto (anexo 11) e devidamente revisto, estavam reunidas as condições para ser enviado para o jornal. Para isso, partilhámos com os alunos que iríamos, tal como acordado, fazer o envio do texto para que a população da Póvoa de Lanhoso pudesse conhecer as descobertas realizadas e, conseqüentemente, também esse público, muito naturalmente, fazer as suas próprias descobertas. Foi notório o entusiasmo do grupo na tomada de consciência de que um dos seus objetivos estava a ser cumprido: partilhar as suas aprendizagens com a população da Póvoa de Lanhoso.

A última sessão desta atividade foi destinada à construção de um coração de filigrana em arame. A ideia era a de proporcionar ao grupo um momento apoiado nas expressões artísticas, durante o qual fosse possível recriar um elemento-chave inserido no âmbito do projeto, utilizando

o trabalho manual. Como uma das principais descobertas consistiu no facto de o coração de filigrana representar a peça mais característica do trabalho do ourives na Póvoa de Lanhoso, todos concordaram que seria interessante fazer uma construção desse material, tendo em conta aquilo que tínhamos aprendido sobre ele. Assim, cada criança, tendo dois fios de arame e usando como suporte de orientação uma imagem do coração de filigrana exposto no quadro, representou-o da melhor forma que conseguiu. Esta tarefa foi repetida em casa de forma a proporcionar um momento de envolvimento parental. No dia seguinte, as crianças trouxeram outro coração de filigrana, desta vez com a ajuda dos pais.

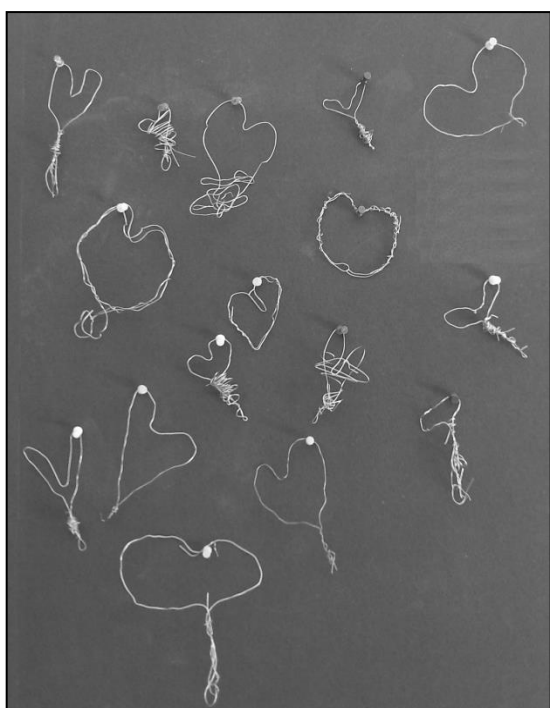


Figura 31 - Corações de Filigrana realizados pelas crianças

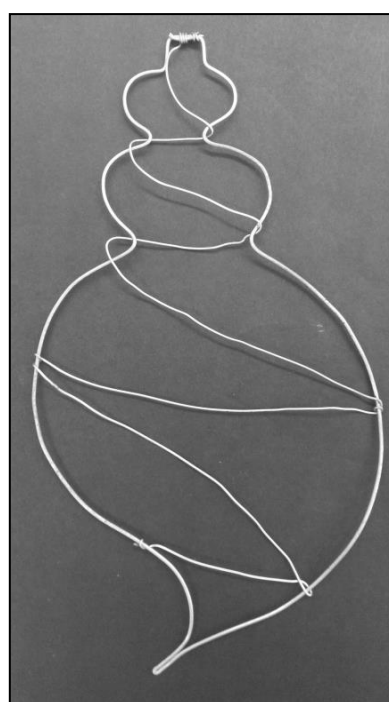


Figura 32 - Um dos Corações de Filigrana realizados com o envolvimento dos pais

Considero pertinente citar o Programa do Ensino Básico (1998) que, no que concerne às expressões artísticas, indica que “na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projectos (...). Em variadíssimos momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões — Plástica, Dramática e Musical — é indissociável” (p. 97). Assim, foi possível criar um ambiente pedagógico com a articulação de saberes, proporcionando aos alunos oportunidade de desenvolver, de um modo interligado, várias competências, construindo assim conhecimentos interligados e significativos e não conhecimentos

compartimentados. Esta interligação é essencial para que as crianças identifiquem a importância de adquirirem estes conhecimentos e estas competências de vária ordem. Apenas assim os alunos poderão mobilizar e monitorizar essas competências para as situações da vida ativa, onde todos os domínios de aprendizagem devem estar interligados de forma a serem potenciais recursos em situações cada vez mais complexas. As orientações do Programa de 1.º ciclo do Ensino Básico (1998) orientam-nos muito neste sentido, dizendo que devemos promover, reconhecer e proporcionar a “articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (p. 18). A meu ver, um bom profissional deve ter sempre presente os benefícios de cada uma das áreas do currículo e os benefícios da sua transversalidade. Como refere Weisz (2002) “para *aprender a aprender* o aprendiz precisa de dominar conhecimentos de diferentes naturezas.” (p.35).

4.3.Autoavaliação (durante as três atividades)

No final de cada uma das três atividades estruturadoras do projeto desenvolvemos um momento de autoavaliação tendo como suporte uma ficha idêntica em todos os momentos. As questões constituintes destas fichas de autoavaliação tinham como objetivo colocar os alunos numa posição de reflexão sobre cada atividade, debruçando-se sobre os conteúdos aprendidos e sobre os processos vivenciados para atingir essas aprendizagens e, ainda, dando uma opinião acerca de cada uma das atividades, destacando o que gostaram mais e o que gostaram menos

Com efeito, as fichas de autoavaliação estavam divididas em duas partes, contendo as perguntas: “o que aprendeste?” e “como aprendeste?”, havendo em cada uma delas uma tabela com várias opções de escolha, selecionadas consoante a atividade a que se referia a autoavaliação. A cada uma dessas questões estavam associadas duas sub-questões de resposta aberta: “o que gostaste mais de aprender?” e “o que não percebeste muito bem?” relativamente à primeira pergunta, e “o que gostaste mais de fazer?” e “o que gostaste menos de fazer?” quanto à segunda pergunta. De forma a facilitar a análise, optei por efetuar a interpretação dos dados das três atividades em simultâneo, recorrendo a um exemplo representativo de cada questão e sub-questão.

Apresento a análise das seis questões, uma a uma, ilustrando com exemplos retirados da ficha de trabalho e com as tabelas onde está representado o leque de respostas dados pelos alunos.

Considero pertinente realçar que a abordagem dos 2.º e 3.º momentos de autoavaliação foi influenciado pelas dificuldades sentidas na realização da primeira autoavaliação. Dito de outro modo, na primeira atividade, a ficha de autoavaliação foi lida na íntegra, tendo depois de responder a cada questão de forma autónoma. Nas seguintes atividades, optei por, em cada questão, efetuar a leitura em grupo e disponibilizar algum tempo para que as crianças respondessem, passando, depois, para a seguinte e assim sucessivamente.

1.ª Questão – O que aprendeste sobre: i) as profissões desconhecidas?; ii) as profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?; iii) a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila?

Autoavaliação das minhas aprendizagens

O QUE APRENDESTES com as aulas sobre as profissões desconhecidas? Assinala com um X as opções que consideras corretas:

Nomes de profissões	X
O que fazem	x
Qual o seu salário mensal	
As profissões com que colaboram	X
Conheci homens e mulheres com profissões diferentes	
Os instrumentos com que trabalham	x
Os países onde existem essas profissões	

Figura 33 - Primeira questão das fichas de avaliação (esta específica da primeira atividade)

Esta primeira questão estava dirigida para a avaliação da aprendizagem de conteúdos declarativos aprendidos nas várias atividades. O leque de opções continha as respostas corretas (agora com formatadas a itálico para facilitar a leitura) e respostas de despiste (as restantes).

O desempenho dos alunos nesta questão foi sofrendo uma evolução ao longo das três atividades. O facto de ser uma tarefa inovadora causou alguma insegurança no grupo, que foi sendo corrigida à medida que iam dominando a dinâmica da tarefa. Nas tabelas 8, 9 e 10 sintetizam as opções registadas pelos alunos em cada uma das atividades.

<i>Nomes de profissões</i>	<i>16 alunos</i>
<i>O que fazem</i>	<i>15 alunos</i>
Qual o seu salário mensal	1 aluno
<i>As profissões com que colaboram</i>	<i>16 alunos</i>
Conheci homens e mulheres com profissões diferentes	0 alunos

<i>Os instrumentos com que trabalham</i>	<i>16 alunos</i>
Os países onde existem essas profissões	<i>9 alunos</i>

Tabela 8 - Respostas dadas à primeira questão - 1.^a atividade

As respostas referentes à autoavaliação aquando da primeira atividade (tabela 8), todas as respostas corretas foram selecionadas pelos 15 alunos, à exceção do A16, que não selecionou a opção “o que fazem”, optando por selecionar a opção “qual o seu salário mensal”, uma das opções de despiste. Este aluno revelou ter bastantes dúvidas durante a realização desta tarefa, sendo que mostrou uma confusão evidente relativamente aos conteúdos aprendidos. Através desta avaliação formativa, assumi como essencial procurar garantir que os conteúdos chegassem a todos os alunos com a mesma clareza e, pude perceber que este aluno, em particular, deveria ser, por isso, alvo de atenção nas atividades futuras. Em contrapartida, o facto de os restantes quinze alunos terem selecionado as opções corretas, revela a apropriação dos vários conteúdos aprendidos. Relativamente à opção de despiste selecionada por 9 alunos, nomeadamente “os países onde existem essas profissões”, penso que isso teve que ver com o facto de, num dos textos, designadamente, no do garimpeiro, ter sido feita a referência ao Brasil como sendo um país originalmente ligado a esta profissão, tendo durante as apresentações o grupo que estudou esta profissão realçado esta informação, condicionando as respostas dos restantes colegas. Desta forma, penso que esta resposta não deve ser considerada como muito significativa, já que, de facto, o grupo tinha aprendido o nome de um país onde existe uma profissão, ainda que apenas de uma.

O que fazem	7 alunos
Conheci todas as profissões dos pais e avós dos alunos da nossa escola	3 alunos
Qual o seu salário mensal	0 alunos
As profissões com que colaboram	5 alunos
<i>Conheci as profissões mais comuns entre os pais e avós dos meninos da nossa turma</i>	<i>14 alunos</i>
<i>Conheci as semelhanças e diferenças nas profissões entre homens e mulheres</i>	<i>16 alunos</i>
Os países onde existem essas profissões	3 alunos

Tabela 9 - Respostas dadas à primeira questão - 2.^a atividade

Na segunda (tabela 9) é possível verificar que apenas duas das possibilidades de resposta correspondiam, efetivamente, aos conteúdos trabalhados e verifica-se que estas

respostas foram selecionadas por um número significativo de alunos: a primeira, por catorze alunos, o que também revela que dois alunos não conseguiram identificar este conteúdo como integrante da atividade; e a segunda opção, selecionada pelo número total de alunos, o que indica que todos a identificaram, sendo por isso igualmente significativa para todos. Ainda assim, todas as outras opções foram selecionadas por algum aluno à exceção da opção de “qual o seu salário mensal”, que nenhuma das crianças selecionou. O conjunto das opções “erradas” continha, na sua maioria, opções relativas à atividade anterior – O que fazem? As profissões com que colaboram? Os países onde existem essas profissões? –, o que penso poder explicar o facto de muitos alunos as terem selecionado. Isto revela que os alunos não conseguiram focalizar-se na reflexão sobre esta atividade em específico e, estando a anterior ainda presente, poder ter mobilizado, de forma errada, os conteúdos então trabalhados.

<i>Descobri que a Póvoa de Lanhoso é a terra do ouro</i>	<i>16 alunos</i>
Conheci todas as profissões existentes na Póvoa de Lanhoso	2 alunos
<i>Descobri qual a profissão mais característica da Póvoa de Lanhoso</i>	<i>14 alunos</i>
<i>Fiquei a saber o que faz essa profissão</i>	<i>16 alunos</i>
<i>Conheci os instrumentos de trabalho que utiliza</i>	<i>15 alunos</i>
<i>Conheci o local onde trabalha</i>	<i>15 alunos</i>
Fiquei a saber o seu salário mensal	1 aluno
<i>Descobri as profissões com que colabora</i>	<i>15 alunos</i>
<i>Conheci a freguesia onde se localiza o Museu do Ouro</i>	<i>15 alunos</i>
<i>Conheci a peça de ourivesaria mais característica na Póvoa de Lanhoso</i>	<i>16 alunos</i>

Tabela 10 - Respostas dadas à primeira questão - 3.ª atividade

Agora reportando à terceira atividade (tabela 10), os dados da primeira pergunta de autoavaliação mostram que a maioria dos alunos conseguiu identificar os principais conteúdos que foram explorados, havendo, contudo, alguns alunos que não conseguiram selecionar todos, o que na minha opinião tem que ver com o facto de ter sido uma atividade que proporcionou uma aprendizagem vasta de conteúdos, tendo os alunos mostrado dificuldade em selecioná-las na totalidade. Relativamente às opções referentes a conteúdos que não foram abordados e, por isso, de despiste, destaca-se novamente o A16, um aluno que já foi referido por ter mostrado dificuldades ao longo de todas as atividades de autoavaliação. Nesta atividade, tentei fazer a leitura da autoavaliação com este aluno para facilitar a compreensão das questões. Contudo,

mesmo com esta diferenciação, este aluno mostrou não entender a dinâmica da realização da autoavaliação.

De uma forma geral, estes dados demonstram que a maioria dos alunos, ao longo das atividades, foram entendendo a tarefa cada vez melhor. Os alunos foram mostrando a capacidade de recorrer aos aspetos aprendidos, conseguindo estabelecer a distinção entre aquilo que foi trabalhado e aprendido e aquilo que não foi aprendido. Ainda assim, considero que alguns alunos não conseguiram entender com clareza qual o objetivo desta tarefa, mostrando alguma incongruência nas respostas, revelando que provavelmente não estariam a desenvolver a consciência do trabalho que estava a ser realizado.

1.ª Sub-questão: O que gostaste mais de aprender sobre: i) as profissões desconhecidas?; ii) as profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?; iii) a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila?

Pensa um pouco sobre tudo o que aprendeste e indica:

☺ O que gostaste mais de aprender?

Eu gostei mais de aprender o aguadeiro, o oleiro e o arquiteto.

Figura 34 - Primeira sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)

Esta sub-questão com carácter de resposta aberta, foi pensada para que os alunos pudessem dar uma opinião face àquilo que mais tinham gostado de aprender. Considerei que seria importante deixar aqui o registo de todas as respostas dadas pelos 16 alunos em todas as atividades, já que foi nesta questão que as dificuldades na realização das autoavaliações se evidenciaram mais, dado que exigiram uma mobilização e referência autónoma dos conteúdos aprendidos e não apenas que fossem selecionados, como na primeira questão. Seguem-se as tabelas com as respostas dados pelos alunos a cada uma.

Aprender sobre o aguadeiro, o oleiro e o arquiteto.	1 aluno
Aprender as profissões.	1 aluno
O que faz o garimpeiro.	1 aluno
O nome das profissões novas.	3 alunos
As profissões que trabalham em colaboração com outras.	1 aluno

Tudo.	2 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Eu gostei de apresentar.” “Eu gostei mais de fazer a ficha de grupo.” “Eu gostei mais de pesquisar na internet.” “O que eu gostei foi de ler os textos e de ir ao dicionário.” “O que eu mais gostei foi de ir ao dicionário.” “Eu gostei muito de ler o dicionário.” “Eu gostei de texto.”	7 alunos

Tabela 11 - Respostas dadas à primeira sub-questão - 1.^a atividade

Relativamente à primeira atividade (tabela 11) é possível verificar que apenas sete dos dezasseis alunos conseguiram identificar aspetos sobre os quais tinham gostado de aprender, exercendo uma mobilização e reflexão sobre as aprendizagens vividas (as cinco primeiras respostas da tabela); dois deles responderam que “gostaram de tudo”; e uma grande percentagem de alunos, perto de metade, construiu respostas totalmente desviantes da questão. Como é possível verificar, este grupo de sete respostas revela a incompreensão da tarefa, sendo que as crianças acabaram por dar uma opinião sobre aquilo que gostaram de realizar para construir conhecimento, e não sobre os conteúdos aprendidos. Foram visíveis, portanto, muitas dificuldades na tarefa de fazer uma referência autónoma àquilo que fora aprendido durante as atividades, mesmo tendo como auxílio a questão 1 (figura 35), que faz referência aos vários aspetos aprendidos. Contrariamente, as cinco primeiras respostas da tabela revelam que, de tudo o que foi aprendido, as crianças conseguiram focalizar um aspeto mais marcante, uns generalizando esta seleção às 8 profissões aprendidas, e outros, fazendo referência específica a profissões sobre as quais, provavelmente, aprenderam melhor, como aguadeiro, oleiro, arquiteto e garimpeiro.

As profissões que os colegas querem ter.	2 alunos
As profissões mais comuns dos avós.	3 alunos
As profissões mais comuns dos pais/mães.	3 alunos
As profissões dos pais, dos avós e dos colegas.	4 alunos
As profissões mais comuns dos pais e avós.	2 alunos
Gostei de tudo.	2 alunos

Tabela 12 - Respostas dadas à primeira sub-questão - 2.^a atividade

Na segunda atividade (tabela 12), tendo em conta a tabela de organização das respostas, vemos que a grande maioria dos alunos (à exceção de dois, que responderam “gostei de tudo”) selecionou, pelo menos, um conteúdo específico como o mais significativo. Estas respostas evidenciam com clareza a apropriação dos conhecimentos construídos pelos alunos, dado que conseguiram fazer uma referência autónoma a conteúdos específicos que foram abordados, nomeadamente: as profissões dos pais, mães, avós e avôs (homens) e as próprias profissões dos alunos. Assim, são dados que corroboram a ideia de que os alunos tinham a perceção de terem construído saber e, ainda, de que o conseguiam identificar.

Considero aqui pertinente recuperar algumas das dificuldades sentidas na realização desta questão na ficha de autoavaliação da primeira atividade, na qual muitos alunos construíram respostas que revelaram uma incompreensão da tarefa, fazendo referência, não aos conteúdos aprendidos mas, maioritariamente, aos processos utilizados para os construir. Diferentemente, neste momento de autoavaliação pude verificar uma grande evolução nesse aspeto, já que o grupo conseguiu pensar, de facto, na tarefa e nos conteúdos aprendidos, focando-se numa reflexão e monitorização dos mesmos.

A profissão de ourives.	4 alunos
A história do ouro.	2 alunos
A história da Póvoa de Lanhoso.	2 alunos
O processo de transformação do ouro.	1 aluno
Conhecer o Museu do Ouro.	2 alunos
Conhecer o Coração de Filigrana.	2 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Eu gostei mais de aprender texto.” “Eu gostei mais de aprender gráficos.” “Fazer uma ficha.”	3 alunos

Tabela 13 - Respostas dadas à primeira sub-questão - 3.^a atividade

Relativamente à terceira atividade (tabela 13), nesta questão, o leque de respostas foi bastante variado refletindo a mobilização, por parte dos alunos, dos vários conteúdos aprendidos. Salienta-se “a profissão de ourives”, selecionada por quatro alunos, dado que foi a profissão de destaque desta atividade. As restantes respostas relacionam-se com a aprendizagem resultante da visita ao museu, dado que muitos alunos referiram ter gostado de aprender o conteúdo diretamente relacionado com o seu tema de pesquisa. Ainda assim, nesta sub-questão, surpreendentemente, três alunos deram respostas que revelaram a incompreensão

da tarefa, o que não seria de esperar, dado que nas anteriores estes três alunos deram mostras de ter compreendido a questão. Penso que estes alunos devem ter entrado em saturação da tarefa, evidenciando dificuldade em pensar no que realmente era pedido.

2.ª Sub-questão: O que não percebeste muito bem sobre: i) as profissões desconhecidas?; ii) as profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?; iii) a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila?

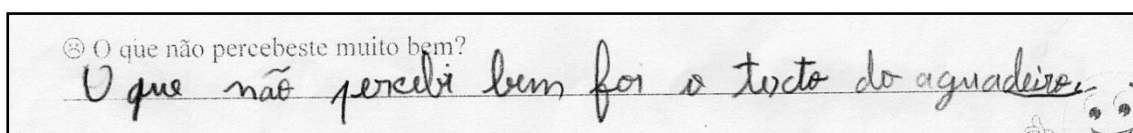


Figura 35 - Segunda sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)

O que faz o construtor civil.	1 aluno
O que faz o aguadeiro.	2 alunos
O que faz o carpinteiro.	1 aluno
O que faz a locutora.	2 alunos
Percebi quase tudo.	3 alunos
Percebi tudo.	3 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: "Eu não percebi os textos." "Eu gostei mais ou menos de apresentar." "Não percebi o texto do Petinga." "Eu gostei menos dos textos."	4 alunos

Tabela 14 - Respostas dadas à segunda sub-questão - 1.ª atividade

Analogamente à sub-questão anterior, também as respostas a esta evidenciaram as dificuldades sentidas pelo grupo na sua realização. Com efeito, na primeira atividade (tabela 14) apenas seis alunos conseguiram selecionar conteúdos específicos de tudo o que fora aprendido e sinalizá-los como conteúdos menos bem entendidos; outros seis referiram perceber "tudo ou quase tudo", revelando uma generalização que, à partida, indica que estes alunos não conseguiram pensar especificamente nas suas aprendizagens. As restantes respostas mostram que quatro dos alunos voltaram a não compreender o objetivo da tarefa, construindo uma interpretação focada na análise dos processos que levaram à aprendizagem e não nos conteúdos aprendidos como era pedido. Contudo, as profissões de construtor civil e de

carpinteiro são profissões que não foram estudadas, nem mesmo faladas, revelando alguma descentralização na realização da tarefa.

As profissões mais comuns dos avós.	3 alunos
As profissões mais comuns dos pais/mães.	1 alunos
As profissões mais comuns dos pais e avós.	1 alunos
Queria conhecer melhor as profissões abordadas.	2 alunos
Queria saber as profissões que colaboram com as profissões abordadas.	1 alunos
Queria aprender o salário mensal das profissões dos colegas da turma.	1 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “Não percebi muito bem quando fomos à sala de TIC.” “Queria aprender mais coisas bonitas.” “Não percebi como se fazem os gráficos.” “Eu gostava de fazer mais um texto.” “Não percebi muito bem a história.”	7 alunos

Tabela 15 - Respostas dadas à segunda sub-questão - 2.ª atividade

Na segunda (tabela 15), a resposta a esta sub-questão ofereceu mais dificuldades ao grupo, sendo que, como é possível verificar, há uma grande quantidade de respostas que revelam incompreensão da tarefa, pois sete dos dezasseis alunos mostraram dificuldades em focar a sua reflexão no que foi pedido. Contudo, excetuando essas respostas, verifica-se que as restantes oferecem dados bastante relevantes para aferir a aprendizagem construída. As três primeiras respostas a esta sub-questão indicam conteúdos específicos que não foram bem entendidos pelos alunos, as três respostas seguintes revelam que quatro alunos estavam dispostos a estender a tarefa de forma a construir mais conhecimento sobre determinados aspetos (nomeadamente: conhecer em maior pormenor as profissões abordadas, incluindo, saber quais as profissões com que colaboram e qual o seu salário mensal). Creio que estas respostas evidenciam de forma nítida a relevância da realização do projeto: as crianças reconhecem a vontade de querer saber mais e, ainda, de alargar o campo de conhecimento sobre estas profissões.

A história da Póvoa de Lanhoso.	2 alunos
A história do ouro.	2 alunos
O Coração de Filigrana (o que é e como se faz).	4 alunos

O processo de transformação do ouro.	4 alunos
A profissão de ourives.	2 alunos
Percebi tudo.	1 aluno
Sem resposta.	1 aluno

Tabela 16 - Respostas dadas à segunda sub-questão - 3.^a atividade

No que concerne à terceira atividade de autoavaliação (tabela 16), a análise desta sub-questão permitiu-me concluir que os alunos não tiveram dificuldade em identificar conteúdos, sendo que a maioria dos conteúdos selecionados, como os que “não foram muito bem entendidos”, estão associados a temas que não foram explorados por esses alunos na visita ao museu. Há, contudo, dois alunos que não especificaram os conteúdos que não conseguiram compreender devidamente, um deles revelando ausência da resposta, e o outro referindo “percebi tudo”.

2.^a Questão – Como aprendeste sobre: i) as profissões desconhecidas?; ii) as profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?; iii) a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila?

COMO APRENDESTE com as aulas sobre as profissões desconhecidas? Assinala com um X as opções que consideras corretas:

A ouvir histórias	
A ler textos informativos	X
A ver filmes	
A ouvir as professoras	X
A ver no dicionário	X
A escrever textos	X
A trabalhar com os colegas	X
A trabalhar com as professoras	X
A fazer entrevistas às pessoas que desempenham as profissões estudadas	
A pesquisar imagens na internet	X
A pesquisar informação na internet	

Figura 36 - Segunda questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)

A segunda questão da ficha de autoavaliação estava dirigida à avaliação da aprendizagem dos processos utilizados para a construção dos vários conteúdos declarativos associados a cada atividade. Mais uma vez, o leque de respostas continha as opções das tarefas

que foram de facto realizadas (agora em itálico para facilitar a leitura) e respostas de despiste (as restantes).

A ouvir histórias	1 aluno
<i>A ler textos informativos</i>	<i>16 alunos</i>
A ver filmes	3 alunos
<i>A ouvir as professoras</i>	<i>16 alunos</i>
<i>A ver no dicionário</i>	<i>15 alunos</i>
<i>A escrever textos</i>	<i>15 alunos</i>
<i>A trabalhar com os colegas</i>	<i>16 alunos</i>
<i>A trabalhar com as professoras</i>	<i>14 alunos</i>
A fazer entrevistas às pessoas que desempenham as profissões estudadas	0 alunos
<i>A pesquisar imagens na internet</i>	<i>16 alunos</i>
A pesquisar informação na internet	2 alunos

Tabela 17 - Respostas dadas à segunda questão - 1.ª atividade

É possível verificar que na primeira atividade (tabela 17) a seleção das respostas dadas pela maioria dos alunos corresponde às tarefas que realmente foram realizadas, evidenciando já alguma apropriação e consciência do que tinham realizado para aprender. Ainda assim, seis dos alunos selecionaram opções como “ouvir histórias”, “ver filmes” e “pesquisar informação na internet”, tarefas que não tinham sido realizadas. Esta questão leva-me a crer que estes alunos sentiram alguma dificuldade em canalizar a sua reflexão para esta atividade em concreto, alargando-a a outras atividades realizadas na sala, fora do âmbito do projeto. Penso que esta dificuldade dos grupos em focalizar-se na atividade poderia ter sido corrigida se, na altura, eu tivesse lembrado de forma mais específica e mais constante que esta ficha de autoavaliação dizia respeito, apenas, à atividade realizada.

A ouvir histórias	1 aluno
<i>A fazer um questionário</i>	<i>16 alunos</i>
A ver filmes	0 alunos
A ouvir as professoras	<i>16 alunos</i>
A registar os dados no computador	<i>15 alunos</i>
A escrever textos	<i>14 alunos</i>
<i>A trabalhar com os colegas</i>	<i>8 alunos</i>
<i>A trabalhar com as professoras</i>	<i>14 alunos</i>
A ler textos informativos	1 aluno
A ver no dicionário	1 aluno

A pesquisar informação na internet	2 alunos
<i>A construir gráficos</i>	<i>16 alunos</i>
<i>A analisar gráficos</i>	<i>15 alunos</i>

Tabela 18 - Respostas dadas à segunda questão - 2.ª atividade

Na segunda atividade (tabela 18) é notório que a grande parte dos alunos conseguiu identificar as tarefas que foram de facto realizadas e seleccioná-las, havendo, contudo, uma opção que não foi seleccionada por um número significativo de alunos e que penso merecer o meu destaque. A opção “a trabalhar com os meus colegas”, que compreende o trabalho colaborativo, foi seleccionada por apenas oito alunos, metade do número total. Considero este um dado surpreendente, já que esta atividade implicou vários momentos de trabalho de grupo. Contudo, esta resposta poderá ter sido condicionada pela consideração da última sessão da atividade, marcada por um grande esforço de escrita individual do texto no caderno. As opções: ouvir histórias; ler textos informativos; ver no dicionário; e pesquisar informação na internet foram seleccionadas por um número reduzido de alunos, sendo, no entanto, um dado a ter em atenção, já que me permitiu verificar que estes alunos acabaram por seleccionar tarefas que foram realizadas na atividade anterior e não especificamente nesta. Com efeito, já no momento de autoavaliação anterior o A16 e o A1 tinham seleccionado tarefas que não tinham sido realizadas, o que me permitiu sinalizar estes alunos como alvos da minha atenção, pelo que, no ciclo seguinte os pude acompanhar com maior proximidade, garantindo que se apropriaram, de facto, das formas de construir saber.

A ouvir histórias	0 alunos
<i>A fazer uma entrevista</i>	<i>16 alunos</i>
A ver filmes	2 alunos
<i>A ouvir as professoras</i>	<i>14 alunos</i>
<i>A realizar uma visita de estudo</i>	<i>14 alunos</i>
<i>A escrever textos</i>	<i>16 alunos</i>
<i>A trabalhar com os colegas</i>	<i>16 alunos</i>
<i>A trabalhar com as professoras</i>	<i>13 alunos</i>
<i>A ler textos informativos</i>	<i>16 alunos</i>
<i>A ver no dicionário</i>	<i>9 alunos</i>
A pesquisar informação na internet	5 alunos
A construir gráficos	3 alunos

Tabela 19 - Respostas dadas à segunda questão - 3.ª atividade

Os dados da terceira atividade revelam que, nesta fase, os alunos já possuíam uma apropriação da dinâmica da tarefa. As tarefas que foram realizadas foram selecionadas pela maior parte dos alunos, sendo que ainda houve alguns alunos que selecionaram tarefas que não foram realizadas. Nenhum dos alunos que selecionou opções que não foram realizadas mostrou dificuldades nas autoavaliações anteriores, à exceção do A16, que mostrou não compreender a tarefa em todos os momentos de avaliação, mesmo tendo eu dedicado uma atenção especial à leitura. Desta forma, alguns alunos continuaram a selecionar opções como “construir gráficos” ou “a pesquisar informação na internet” – tarefas das atividades anteriores – ou mesmo opções como “ver filmes” que não foi realizada em nenhuma atividade.

3.ª Sub-questão: O que gostaste mais de fazer para aprender sobre: i) as profissões desconhecidas?; ii) as profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?; iii) a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila?

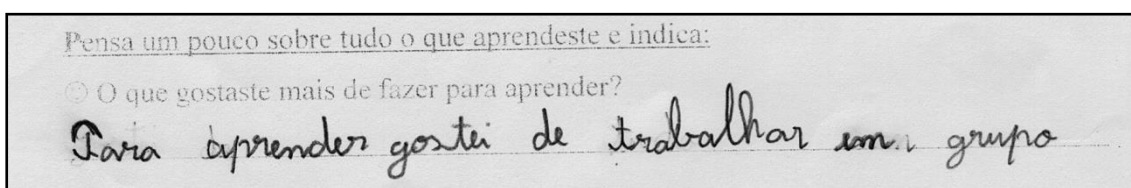


Figura 37 - Terceira sub-questão das fichas de autoavaliação (esta especifica da primeira atividade)

Ler os textos.	1 aluno
A ficha de trabalho em grupo.	5 alunos
Procurar palavras no dicionário.	1 alunos
Pesquisar imagens na internet.	2 aluno
Escrever o texto.	2 aluno
Apresentar o trabalho à turma.	1 aluno
As fichas de autoavaliação.	1 aluno
Gostei de aprender tudo.	3 alunos

Tabela 20 - Respostas dadas à terceira sub-questão - 1.ª atividade

Na primeira atividade (tabela 20), os dados recolhidos relativamente a esta sub-questão evidenciam uma grande variedade de respostas, tendo-se destacado a tarefa da “ficha de trabalho em grupo”, escolhida por cinco alunos, movida, na minha opinião, pelo facto de ter proporcionado o trabalho colaborativo entre as crianças. No decorrer da atividade pude aperceber-me do entusiasmo demonstrado pelo grupo neste momento da realização da ficha de

trabalho, entusiasmo esse alimentado pelo facto de ser um trabalho inovador nas dinâmicas da sala, que implicou a interação e colaboração entre os elementos. De igual forma, os dados também permitem concluir que estes alunos conseguiram construir a consciência de que esta tarefa possibilitou a construção de aprendizagens.

Escrever o texto.	8 alunos
Construir e ler os gráficos.	3 alunos
Fazer o questionário.	2 alunos
Escrever o texto e analisar os gráficos.	1 aluno
Gostei de tudo.	1 aluno
Respostas que revelam alguma incapacidade de especificar aprendizagens: “Eu gostei de aprender.”	1 aluno

Tabela 21 - Respostas dadas à terceira sub-questão - 2.ª atividade

Relativamente à segunda atividade (tabela 21), as respostas a esta sub-questão mostram que, na opinião dos alunos, as tarefas mais prazerosas se situaram entre a aplicação dos questionários, a construção e análise dos gráficos e a escrita final do texto. Estes dados são relevantes uma vez que, tendo sido estas as tarefas principais a serem realizadas nesta atividade, foi possível verificar que os alunos mostraram ter consciência do processo de aprendizagem que vivenciaram, conseguindo mobilizar as várias etapas da sua construção. O facto da tarefa de leitura dos dados recolhidos pelos questionários e dos gráficos ter sido seleccionada por um número significativo de alunos, revela que os alunos assumiram a consciência da relevância da sua realização para a recolha da informação que era pretendida. Esta conclusão entra em concordância com algumas conclusões que tinha construído aquando da observação da realização do momento de construção dos gráficos, pois os alunos começaram o processo de confronto das suas concepções iniciais com as suas descobertas, colocando, para eles mesmos, em evidência que, de facto, construíram saber relativamente à temática. Mais uma vez o A16 foi o único aluno que mostrou não ter compreendido o que era pedido na tarefa, dando uma resposta que revela alguma incapacidade de especificar aprendizagens realizadas como “Eu gostei de aprender”, o que reforçou a minha preocupação em ter este aluno sinalizado nas atividades seguintes, no sentido de intervir para colmatar as suas dificuldades nestas tarefas de autoavaliação.

A visita de estudo ao Museu do Ouro.	5 alunos
As fichas de trabalho.	1 aluno
Trabalhar em grupo.	1 aluno
Ler e escrever textos.	1 aluno
Escrever textos.	2 alunos
A entrevista ao ourives.	2 alunos
O Coração de Filigrana.	2 alunos
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: "Para a próxima vou estar atento." "Eu gostei mais de aprender o trabalho."	2 alunos

Tabela 22 - Respostas dadas à terceira sub-questão - 3.ª atividade

A análise aos dados recolhidos na terceira atividade (tabela 22) mostra que a tarefa mais destacada pelos alunos diz respeito à visita de estudo. Este destaque vai ao encontro da conclusão que fui construindo ao longo do desenvolvimento da atividade que, pelo seu carácter inovador nas dinâmicas de trabalho, foi realizada com muito entusiasmo, desde a sua preparação, até à sua finalização, com o texto enviado para o jornal. De igual modo é verificável que as tarefas substancialmente diferentes do que normalmente era feito na sala, como a realização do coração de filigrana e a entrevista, foram seleccionadas por um número significativo de alunos. Este dado corrobora a ideia de que os alunos se sentem implicados em tarefas que permitem a sua participação e que extravasam as rotinas do trabalho que normalmente é feito. Nesta tarefa ainda se verificam dois alunos que revelaram não compreender a tarefa, mais uma vez o A16 que, mesmo tendo tido o meu acompanhamento na leitura da tarefa, não conseguiu corresponder ao que era pedido.

4.ª Sub-questão: O que gostaste menos de fazer para aprender sobre: i) as profissões desconhecidas?; ii) as profissões mais comuns entre os pais e avós dos alunos da turma?; iii) a Póvoa de Lanhoso e a profissão mais característica dessa vila?

⊗ O que gostaste menos de fazer para aprender?

O que eu gostei menos foi de discutir

Figura 38 - Quarta sub-questão das fichas de autoavaliação (esta específica da primeira atividade)

Apresentar o trabalho à turma.	2 alunos
As discussões e o barulho no grupo.	6 alunos
A ficha de trabalho.	1 aluno
Procurar palavras no dicionário.	1 aluno
Eu gostei de fazer tudo.	4 alunos
Ouvir as apresentações dos colegas.	2 alunos

Tabela 23 - Respostas dadas à quarta sub-questão - 1.ª atividade

Relativamente a esta sub-questão, também de resposta aberta, na primeira autoavaliação (tabela 23), a variedade de respostas foi grande. A opção que ganhou mais destaque diz respeito às “discussões e o barulho no grupo”. Este resultado vai ao encontro dos dados revelados na sub-questão anterior, sendo que as mesmas crianças que referiram a tarefa de “realizar a ficha de grupo” como a que mais tinham gostado no âmbito das tarefas realizadas para aprender, foram as mesmas que se pronunciaram sobre o funcionamento do grupo de trabalho, revelando a consciência de que, apesar de a terem considerado uma tarefa importante, contou com alguma agitação e desordem. De igual modo, continua visível um número considerável de alunos a responder “eu gostei de fazer tudo”, o que influencia negativamente os dados recolhidos, já que é importante que os alunos sejam levados a desconstruir este “tudo” de forma a selecionar os processos de aprendizagem e a pensar neles. O momento da apresentação dos trabalhos também foi incluído nas tarefas menos prazerosas: dois alunos selecionaram a apresentação e outros dois a tarefa de ouvir as apresentações dos colegas. Estes dados permitiram-me concluir que os momentos de apresentação deveriam, nas vezes seguintes, assumir uma dinâmica diferente, talvez de maior interação, que contasse com uma maior cumplicidade e colaboração entre as crianças que estariam a apresentar e as que estariam a assistir.

Escrever muito.	8 alunos
Não gostei do barulho na sala de TIC.	3 alunos
Fazer o gráfico.	2 alunos
Gostei de tudo.	1 aluno

Tabela 24 - Respostas dadas à quarta sub-questão - 2.ª atividade

Na segunda atividade (tabela 24), o conjunto de respostas foi mais centrado em tarefas essencialmente dirigidas à escrita do texto, por ter sido uma escrita colaborativa, pensada em conjunto, mas de registo individual, sendo realizada por cada criança no seu caderno diário,

tornando-se numa tarefa cansativa e morosa. A par disso, três alunos destacaram o barulho na sala de TIC como uma dimensão da tarefa que menos gostaram, o que penso que teve que ver com o facto de o grupo ter permanecido nesta sala durante um período de tempo alargado. Ainda assim, na altura da realização da tarefa de autoavaliação percebi que muitos alunos estavam com dificuldades em responder a esta questão por terem gostado de tudo, como referiu a A15 “Oh professora, mas eu gostei de tudo, é difícil”. Contudo, foi pedido às crianças que, quando dessem essa resposta, especificassem a que se referiam, pelo que esta indicação beneficiou o conteúdo das respostas, denunciadoras de um maior esforço para pensar sobre o processo de aprendizagem.

Apresentar as fichas.	1 aluno
Escrever o texto.	6 alunos
A revisão do texto.	1 aluno
O Coração de Filigrana.	2 alunos
O barulho resultante do trabalho de grupo.	2 alunos
Gostei de fazer tudo.	1 aluno
“Eu gostei de tudo: os textos, a visita de estudo, a entrevista, a ficha e ler e escrever os textos.”	1 aluno
Respostas que revelam incompreensão da tarefa: “A última ficha de autoavaliação.” “Eu gosto menos de fazer nada.”	2 alunos

Tabela 25 - Respostas dadas à quarta sub-questão - 3.^a atividade

Na terceira atividade (tabela 25), as tarefas seleccionadas como menos prazerosas para aprender foram variadas, como seria de esperar, devido ao facto de a atividade ter sido bastante extensa e de ter contado com um grande número de tarefas de vária natureza. Na tabela 24 é possível verificar um nítido destaque à tarefa de escrita de texto como a tarefa que mais alunos identificaram como a menos prazerosa. Estes dados revelam que esta tarefa foi avaliada pelos alunos já decorrente de uma saturação de tarefas, já que tinha sido uma atividade extensa e, tendo em conta a oportunidade de vivenciarem experiências como a visita de estudo e a entrevista ao ourives, diferentes das que são propostas habitualmente. É de destacar a resposta do A17, que referiu não considerar nenhuma tarefa menos prazerosa, especificando que gostou de tudo “os textos, a visita de estudo, a entrevista, a ficha e ler e escrever os textos”. Este aluno mostrou possuir uma apropriação da sequência de tarefas realizada e ser capaz de dotar de sentido e significatividade para a sua aprendizagem. Por último, continuaram a verificar-se alunos que responderam de forma desviante daquilo que era pedido na questão, o que me

permitiu concluir que seria importante construir as fichas de autoavaliação com alguma indicação que esclarecesse a questão, ajudando os alunos a compreender o que realmente era pedido, caso esta intervenção tivesse continuado.

Recuperando a análise de todas as questões focadas nestas fichas de autoavaliação, considero que foi notório que, numa fase inicial, esta tarefa acabou por ser um pouco redutora face àquilo que realmente acontecera e se trabalhara. Todavia, ao longo das atividades permitiu evidenciar a evolução dos alunos na sua apropriação e, também, a minha, na sua implementação. O facto de ser uma tarefa completamente inovadora, colocou-me numa posição de insegurança e, conseqüentemente, também aos alunos, dado que muitas das questões, essencialmente as primeiras, obtiveram muitas respostas que mostraram alguma incompreensão da tarefa, resultando em dados desviantes da realidade. Contudo, considero que é importante ter em consideração que o primeiro momento realizado dotou-me de experiência e, partindo dessa experiência, pude repensar os momentos seguintes de autoavaliação com uma dinâmica diferente, mais facilitadora da compreensão das tarefas por parte dos alunos. De uma maneira geral, considero que o segundo momento de autoavaliação refletiu algumas melhorias na forma como os alunos encararam esta tarefa e o terceiro momento ainda mais. Penso que o facto de ter possibilitado aos alunos a realização da ficha de autoavaliação com um maior acompanhamento, pergunta a pergunta, lhes permitiu um maior entendimento de cada uma e apropriação do seu objetivo. Esta evolução deve ser tida como um elemento caracterizador dos próprios ciclos de investigação-ação. Com efeito, no segundo ciclo de investigação-ação esperava obter dados que revelassem uma evolução desde o primeiro, mas a par disso, que fornecessem dados estruturados para traçar o caminho a seguir no ciclo seguinte, o que, de facto, aconteceu.

Ainda assim, como foi possível verificar, em todos os momentos de autoavaliação e em quase todas as questões, algum aluno construiu uma resposta que revelou a incompreensão da tarefa. Assim, desta análise gostava de deixar duas reflexões. Uma delas tem que ver com a ficha de autoavaliação em si. Considero que foi importante manter a estrutura da ficha semelhante em todas as atividades, de forma a dar alguma segurança ao grupo durante a sua realização. No entanto, agora que pude fazer uma avaliação mais global, abarcando as três fichas de autoavaliação, penso que as questões poderiam assumir outra apresentação, talvez com uma indicação mais explícita daquilo que seria para fazer, de forma a evitar tantas respostas que revelaram a incompreensão da tarefa. Outro ponto que me fez refletir bastante

durante toda esta análise foi o facto de o A16 não ter conseguido evoluir em nenhum momento de autoavaliação. Mesmo tendo sido sinalizado na fase inicial e ter sido alvo de alguma diferenciação na implementação da ficha, este aluno manteve as suas dificuldades. Embora este aluno, desde a fase inicial, tenha sido identificado pela professora titular como o aluno mais imaturo e com muitas dificuldades de aprendizagem, considero que estas dificuldades poderiam ter sido corrigidas, por exemplo, com uma diferenciação na ficha de trabalho, o que infelizmente não aconteceu.

Para perceber as limitações das fichas de autoavaliação e outras dimensões, no final da realização de cada uma, desenvolvemos com os alunos um pequeno diálogo com o objetivo de haver uma partilha com os colegas sobre a perceção daquilo que escreveram e como se sentiram enquanto pessoas que refletem sobre tudo aquilo que experimentaram. Esta interação, na qual a partilha surge de forma a mobilizar conhecimentos e perceções é essencial, porque “informa todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem” (Weisz, 2002, p.73). Comentários como “eu achei que foi um bocadinho difícil” (Alunos), revelam que, de facto, esta tarefa se apresentou como um desafio ao grupo, justificado pelo seu carácter inovador, mas ultrapassado nos restantes momentos de autoavaliação.

No seguinte diálogo, uma das dimensões que foi mais vezes recuperada foi a referência ao trabalho de grupo. Esta questão permitiu perceber desde logo algum impacto na consideração dos alunos face a esta forma de aprender, pois tinha sido a primeira vez a ser proporcionada nas dinâmicas de trabalho. As tarefas que implicavam o trabalho colaborativo foram sendo seleccionadas como as tarefas mais prazerosas por parte dos alunos. Foram muitos os momentos em que os questionámos sobre a sua vontade de continuarem a realizar este tipo de trabalho. Deixo um excerto de um diálogo relativo à primeira atividade, sobre as profissões desconhecidas, que revela essa vontade:

Prof: “Será que na próxima atividade vamos voltar a trabalhar em grupo?”

Alunos: Sim!

Prof: Já vimos que vocês gostam muito de trabalhar em grupo. Mas o que temos de fazer para resultar?

A15: Estar em silêncio.

A9: Aceitar a opinião dos colegas.

Prof: Entenderem-se entre o grupo, não é A23? O A23 dizia “sou eu”, a A3 dizia “sou eu”. Não pode ser, têm de se entender e dividir as tarefas entre os elementos do grupo.

(...)

A15: Oh professora, nós no nosso grupo funcionou tudo muito bem. Fizemos uma votação e calhou em mim.

Prof: Muito bem. Depois alguns grupos também fizeram isso e acabou por correr tudo bem! Pronto, para a próxima já sabem o que temos de melhorar e como melhorar.”

É possível, portanto, verificar o impacto do trabalho colaborativo na aprendizagem dos alunos e a consciência das suas limitações, logo na primeira oportunidade. De igual modo, ficou claro que o grupo considerou este tipo de trabalho como potenciador de aprendizagens, dotando de significância as tarefas futuras.

De igual forma, ainda neste diálogo era dedicado um momento de reflexão colaborativa em relação às formas de aprendizagem. Para isso, era sempre necessário recuperar as conceções iniciais dos alunos relativamente às formas de aprender sobre as profissões, recolhidas na aula de motivação para o projeto. Relembro que, nessa aula, os alunos apenas tinham identificado o recurso ao dicionário como o único com potencial para alargar os conhecimentos sobre as profissões, pelo que o meu objetivo com este diálogo era o de que mobilizassem tudo aquilo que tinham feito em cada atividade em particular de forma a tomarem a consciência de que, na verdade, os recursos de aprendizagem são variados, acessíveis e passíveis de serem utilizados, extravasando o simples recurso ao dicionário, como haviam dito. E, de facto, os alunos revelaram ter desenvolvido consciência de que experimentaram várias formas de construir saber sobre as profissões.

Em suma, apesar de sentir que esta tarefa de autoavaliação ficou aquém das suas potencialidades, penso que representou o começo da longa caminhada no complexo desenvolvimento da competência de *aprender a aprender*. O caráter exigente desta tarefa também eleva a exigência das capacidades ativadas pelas crianças, uma vez que pressupõe que ativem estratégias metacognitivas, ou seja, pensem sobre o que aprenderam e como aprenderam, pelo que assumo com naturalidade que esta tarefa se tenha apresentado como exigente logo de início e que, com o decorrer das atividades, os alunos se tenham apropriado do seu funcionamento, sendo o resultado final uma progressão dos objetivos do projeto.

Estes momentos de autoavaliação foram fundamentais para os alunos identificarem o que aprenderam e o que não aprenderam e, ainda, compreenderem conscientemente os procedimentos utilizados para atingir essas aprendizagens. Ao desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento da aprendizagem e de controlo das suas aprendizagens, estas atividades de autoavaliação suscitaram a criação de uma consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o conjunto de atividades/procedimentos favoreceu o

desenvolvimento da autorregulação, da autonomia dos alunos e do aspeto avaliativo do projeto, visto que se extraíram conclusões úteis para me ajudar a perceber como agir e para continuar a desenhar e alimentar a intervenção.

Aqui, verifiquei que seria importante recuperar os meus objetivos pedagógicos, presentes neste projeto de intervenção, que passavam, entre outros, por situar as crianças em dinâmicas que lhes permitissem construir de forma colaborativa determinados conhecimentos, através de recursos de aprendizagem, também eles específicos. Com efeito, fez todo o sentido que a autoavaliação tivesse sido feita de forma autónoma, através da preparação desse exercício mas com cedência de “espaço para pensar”, permitindo às crianças incidirem a sua reflexão sobre esses aspetos, para que, no futuro, elas próprias pudessem melhor autorregular as suas aprendizagens, assumindo esta tarefa de autoavaliação como uma forma de compreenderem e darem significado àquilo que aprenderam ativamente, dando-lhes alguma “responsabilização pela aprendizagem” (Alonso, 2005, p.56).

De igual forma, esta recuperação dos objetivos pedagógicos perseguidos neste projeto coloca em reflexão o que os dados recolhidos nestas tarefas mostram relativamente à concretização desses objetivos. Pude concluir que o grupo de alunos foi mostrando uma consciência progressiva de que estavam a vivenciar uma ampliação dos recursos e tarefas disponíveis para aprender, dado que puderam identificar em cada uma das atividades inúmeras formas de construir saberes que até então não dominavam, ou até mesmo desconheciam. O destaque feito pelos alunos relativamente ao contributo da leitura para este desígnio, também se mostrou evidente dado que os alunos identificaram, em todas as autoavaliações, esta ferramenta como fundamental em todo o processo vivenciado. Desta forma, estas conclusões colocam em evidência o impacto da minha intervenção na imersão destes alunos em situações de aprendizagem situada e colaborativa, onde a construção de saberes por parte dos alunos foi realizada de forma ativa e autorregulada, de forma a contribuir para a construção da sua autonomia através da prática integrada da leitura como uma ferramenta imprescindível a todo esse processo.

4.4. Divulgação do projeto

Para a divulgação do projeto foram utilizados dois meios, nomeadamente, o envio do texto para o jornal local e a construção de um PowerPoint, suporte de apresentação do projeto à comunidade escolar. Este processo de divulgação consistiu num conjunto de tarefas que

implicou a promoção explícita de estratégias metacognitivas, dado que se transformou no contexto idóneo para que os alunos identificassem e sistematizassem todo o processo de aprendizagem vivido e os saberes construídos em resultado desse mesmo processo. Assim, foi uma oportunidade de motivação e valorização de todo o trabalho realizado pelos alunos, entrando em concordância com a indicação do programa de português, que nos orienta para que sejam proporcionadas oportunidades para que as crianças possam divulgar as suas produções (Reis *et al*, 2009), para que elas mesmas valorizem o seu trabalho e os produtos resultantes e, a par disso, para que sintam que os outros também os poderão valorizar. Ambas as tarefas foram pensadas, planeadas e implementadas por mim e pela Margarida Fonseca, sendo, por isso, uma parte comum aos dois projetos.

4.4.1. O envio para o jornal

A vontade de enviar um texto para o jornal, resultante de alguma das três atividades promovidas em contexto de sala de aula, foi sendo alimentada desde a fase inicial do projeto, tendo sido um dos aspetos mais significativos e motivadores de todo o seu desenvolvimento. As crianças depositaram muito entusiasmo na possibilidade de o seu trabalho, que se focava na exploração do meio local, ser partilhado com as pessoas desse mesmo contexto social-educativo. Assim, como foi possível verificar até ao presente momento, no final das três atividades estruturantes do projeto, escrevemos sempre um texto que refletia todas as aprendizagens significativas. A vontade das crianças ao longo de todo o projeto era a de que algum desses textos (produtos do seu trabalho) fosse alvo de publicação por parte de um jornal. Com efeito, era objetivo das crianças aprenderem muito para que, assim, conseguissem escrever o texto com o maior número de aprendizagens. O culminar do processo proporcionou que o último texto realizado fosse publicado no referido jornal. O texto foi enviado por nós, professoras, sendo que no dia da publicação levamos para cada criança um exemplar do jornal para que pudessem, elas mesmas, verificar o fruto do seu trabalho.

A possibilidade de verem reconhecido um trabalho que exigiu tanto esforço e dedicação é essencial para criar a motivação necessária para a continuidade deste tipo de exercícios de aprendizagem; como também é essencial que as crianças associem ao seu trabalho um objetivo bem definido, na medida em que aprenderam muitas coisas sobre as profissões, que possam partilhar essas informações com a comunidade onde se encontram inseridos e, também, que

comproven que conseguiram, de facto, construir um bom produto para rentabilizar os princípios do projeto.



Figura 39 - Um dos alunos a ler a notícia que saiu no jornal local

Considero que a oportunidade de os alunos poderem ter este contacto com a comunidade foi essencial para despoletar um empenho didático nas atividades do futuro. Desta forma, este meio de divulgação mostrou-se como um 'ingrediente' essencial para dar continuidade a estas atividades no seio do trabalho com este grupo, favorecendo uma pré-disposição para as atividades que impliquem uma maior abertura para com o meio cultural e social envolvente e para um maior sucesso da comunicação com a comunidade.

4.4.2. Construção de um PowerPoint para a apresentação à comunidade

Na fase inicial do projeto, a par do objetivo de enviar um texto para o jornal, os alunos tinham estabelecido que gostariam de partilhar as suas aprendizagens com a comunidade escolar, "colando cartazes na entrada da escola" (A15). Contudo, decidimos propor ao grupo que esta partilha acontecesse, mas num suporte diferente, através da construção de uma apresentação a algumas turmas da escola. Para isso, a intervenção partiu de um 'esqueleto' de um PowerPoint, que seria preenchido e completado pelos alunos, o que aconteceu no dia 13 de fevereiro.

Para efetuar o preenchimento do PowerPoint decidimos dividir os habituais grupos pelas três atividades realizadas, sendo que a última atividade, por ser a mais extensa, integrou dois grupos de trabalho. Com efeito, cada um dos grupos focou-se numa atividade, sobre a qual teria

de indicar *o que aprendemos e como aprendemos*. Durante esta tarefa não foram evidenciadas muitas dificuldades, uma vez que os momentos de autoavaliação integraram sempre as atividades e, por isso, os alunos já conseguiam pensar de forma a desconstruir aquilo que fora aprendido e as tarefas que foram utilizadas para aprender. De qualquer forma, foi essencial que os alunos tivessem acesso aos materiais associados às atividades, quer aqueles que foram usados, ou mesmo aqueles que foram construídos, de forma a contribuírem para a revisitação dos vários momentos e, assim, serem ajudados a lembrarem-se das atividades. Este primeiro preenchimento foi feito em material impresso, funcionando como um género de folha de rascunho (como é possível verificar na figura 42). Seguidamente, cada grupo fez o respetivo preenchimento no computador em formato digital.



Figura 40 - Um dos grupos a efetuar o preenchimento do PowerPoint impresso

De seguida apresento um pequeno excerto do diálogo que decorreu durante a construção dos slides de uma das atividades do projeto, nomeadamente, a primeira atividade “As oito profissões desconhecidas”, no momento específico em que as crianças mobilizaram quer as aprendizagens construídas, quer aquilo que foi feito para construir essas aprendizagens.

Prof: “Ora digam-me lá o que aprendemos na primeira atividade do projeto?

A7: Aprendemos oito profissões que eram desconhecidas.

A9: E aprendemos quais eram as artesanais e as modernas.

Prof: E aprendemos algumas coisas importantes sobre cada uma, certo?

A7: Sim, o que fazem, com quem trabalham e que materiais usam... ah e aprendemos palavras novas.

Prof: Muito bem e para aprender tudo isso sobre essas profissões o que fizemos?

A12: Lemos dois textos e fizemos uma ficha.

(...)

A7: E depois apresentámos e depois fizemos um texto.

Prof: Muito bem. Agora gostava de saber quem se lembra de como aprenderam as palavras novas? Vejam na ficha de trabalho.

A7: Já sei. Oh, esta tínhamos que ver no dicionário.

A9: Esta tínhamos de pensar bem na palavra e ver qual era a mais parecida. Até era a palavra *agitadores*.”

Através deste diálogo é perceptível que os alunos conseguiram identificar e sistematizar conhecimentos declarativos e procedimentais construídos na atividade. Apesar do período de tempo decorrido desde o início do projeto, pude verificar que conseguiram de forma autónoma e ainda que, com a minha mediação, mobilizar as aprendizagens construídas e os processos de construção, desenvolvendo, assim, competências metacognitivas. Apesar de ter deixado neste texto apenas um dos diálogos estabelecidos com as crianças, considero essencial deixar a informação de que todos os grupos conseguiram identificar e sistematizar as várias aprendizagens construídas e, ainda, as tarefas e os processos que contribuíram para aprender mais sobre as profissões.

Concluído o PowerPoint (anexo 12), o dia seguinte foi destinado às apresentações à comunidade escolar (às turmas de terceiro e quarto anos). Antes da apresentação, foi reservado um momento à revisão do PowerPoint “montado” e, de seguida, outro momento para organizar a apresentação através de um ensaio geral, momento em que ficou definido quem iria apresentar o projeto na fase inicial da apresentação e quem ficava responsável pela conclusão, apresentando a notícia do jornal e os agradecimentos.

No momento de apresentação, o grupo esteve bastante contido no início mas, à medida que a apresentação decorria, foram revelando bastante segurança e uma apropriação de todas as etapas das atividades. Esta última questão surpreendeu-nos, professoras estagiárias, que acompanhámos todo o percurso de aprendizagem, como aos professores das restantes turmas, que se mostraram extremamente admirados e agradados com o conjunto de atividades realizadas mas, principalmente, pela forma como as crianças mostraram dominar todo o seu conhecimento.



Figura 41 - Apresentação do projeto à comunidade escolar

Este foi um momento importante em todo o processo de aprendizagem, pois “o esforço de comunicar uma ideia sempre faz avançar a compreensão e é altamente produtivo do ponto de vista da aprendizagem” (Weisz, 2002, p.73). De igual forma, assumiu-se como uma estratégia de valorização de todo o trabalho efetuado e de todas as aprendizagens construídas pelas crianças junto da comunidade escolar. Este sentido de que o trabalho foi valorizado e teve efeitos positivos, tanto para todo o grupo como para as restantes crianças que as quiseram ouvir, deixou os nossos alunos orgulhosos e evidenciou, paralelamente, o interesse em dar continuidade a estas atividades no seio do trabalho com este grupo. Quando questionados por um dos professores das outras turmas se queriam continuar a fazer trabalhos com estas dinâmicas, os alunos responderam “sim” com grande convicção.

Para nós, professoras estagiárias, que acompanhámos toda esta evolução, foi muito gratificante verificar o modo como as crianças foram fazendo referência às suas aprendizagens de forma autónoma e situada, verificada essencialmente nos momentos em que os restantes professores faziam perguntas e eles, prontamente, respondiam com bastante apropriação das aprendizagens.

Esta tarefa prolongou a dimensão da autoavaliação do projeto e constituiu-se como uma atividade de cariz metacognitivo, contribuindo para reforçar o potencial de consciencialização dos alunos acerca de todas as aprendizagens construídas ao longo do projeto e, principalmente, focando a forma como as construíram, através de uma seleção de dados relevantes, também

eles caracterizadores do projeto. Paralelamente, afigurou-se como uma oportunidade para os alunos desenvolverem a capacidade de comunicar com os outros as suas aprendizagens e, consequentemente, desenvolverem a competência de *aprender a aprender* (Alonso, Rodão e Vieira, 2006).

4.5. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos

O último momento do projeto, realizado no dia 14 de fevereiro de 2013, foi o confronto dos alunos com algumas conceções iniciais mobilizadas no início de cada uma das três atividades estruturadoras do projeto. Este confronto foi materializado através de uma ficha de trabalho dividida em três partes, sendo que cada uma dessas partes se direcionava para cada uma das atividades realizadas.

Esta aula tinha como objetivo finalizar o ciclo de aprendizagem construído desde o início do projeto e, nessa medida, conduzir as crianças a uma mobilização dos conteúdos aprendidos e os processos utilizados para essa aprendizagem, através da recuperação do “antes” das atividades e o confronto com o “depois”, para que conseguissem, mais uma vez, desenvolver processos metacognitivos e tomassem consciência sobre os conhecimentos construídos através de diferentes atividades que foram muito além do recurso do dicionário como apontaram inicialmente.

Até ao momento, em todas as tarefas ditas “diferentes”, as crianças tinham mostrado algumas dificuldades, o que limitara o seu desempenho, como fora o caso da primeira autoavaliação. Em função disso, decidimos, em reflexão com a orientadora de estágio e com a professora titular, que seria mais prudente antes de fazer a entrega desta ficha de confronto, dedicar um momento à realização de uma conversa com os alunos, que os ajudaria a recuperar o desenvolvimento de cada uma das atividades, focando aquilo que foi aprendido e as tarefas realizadas. Depois, os alunos foram colocados perante a ficha de trabalho no sentido de se pronunciarem sobre as respostas e a adequação das explicações dadas nas fases iniciais de cada atividade.

Todas as questões estavam divididas entre a indicação: *“Há algum tempo atrás, os meninos da sala responderam assim a estas perguntas”*; e a indicação: *“agora...”*. Esta divisão tinha como objetivo balizar a opinião dos alunos face àquilo que foi respondido e aquilo que responderiam hoje, depois de todo o processo de aprendizagem vivenciado. De seguida

apresento o exemplo de uma das fichas de trabalho realizadas (figura 44), dedicando, no momento posterior, uma reflexão sobre as respostas dadas pelos alunos.

Há algum tempo atrás, os meninos da sala responderam assim a estas perguntas...		
<p>O que faz uma pessoa que tem a profissão de oleiro?</p> <p>"Põe óleo nos carros" (T.)</p> <p>Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?</p> <p>"Ir ao dicionário" (A.)</p>	<p>Qual é a profissão mais característica entre as avós dos meninos da nossa sala?</p> <p>"Operadora, fábria e costureiras."</p> <p>Como podes descobrir esta informação?</p> <p>"Internet." (M.) "Dicionário." (M.T.)</p>	<p>O que faz um ourives?</p> <p>"Ajuda o garimpeiro." (R.) "Vende o ouro que o garimpeiro apanha." (G.)</p> <p>Como podes descobrir mais coisas sobre esta profissão?</p> <p>"Na internet, nos livros, no dicionário." (M., G., D.)</p>
Agora...	Agora...	Agora...
<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>E tu, o que responderias hoje?</p> <p>À primeira pergunta: O oleiro trabalha com...</p> <p>À segunda pergunta: O oleiro trabalha com...</p>	<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>E tu, o que responderias hoje?</p> <p>À primeira pergunta: A profissão é doméstica...</p> <p>À segunda pergunta: Trabalham com questionários em casa e gráfico...</p>	<p>Pensa sobre tudo o que aprendeste e aquilo que fizeste para aprender. Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>E tu, o que responderias hoje?</p> <p>À primeira pergunta: O oleiro trabalha com...</p> <p>À segunda pergunta: O oleiro trabalha com...</p>

Figura 42 - Ficha de confronto das aprendizagens

Através da análise das fichas de trabalho concluí que, relativamente à primeira atividade, todos os alunos avaliaram negativamente as respostas que estes alunos tinham dado na fase inicial do projeto. Para corroborar essa conclusão, as respostas dadas pelos alunos em

alternativa à resposta dada na fase inicial por esse aluno mostram que existe uma identificação real da função do oleiro, havendo um aluno que especifica ainda mais a função de oleiro, dizendo que “trabalha com barro e faz peças de barro” e, inclusive, dois alunos não responderam a essa questão. Relativamente à segunda pergunta, referente às formas de aprendizagem utilizadas, o consenso do grupo foi evidente quanto ao recurso de aprendizagem mais utilizado, isto é, a leitura e a escrita de textos informativos. Penso que o diálogo anterior que estabelecemos com as crianças ajudou a que todas ficassem conscientes e recordadas da tarefa realizada. Contudo, considero que este consenso permite inferir que se tratou de atividades significativas e que permitiram construir aquilo que realmente interessa em todo o processo pedagógico, aprendizagens. Na tabela 26 está representado o universo de respostas fornecidas pelos alunos a estas duas questões.

<u>E tu, o que responderias hoje?</u>	
À primeira pergunta:	
O oleiro trabalha com barro.	12
O oleiro trabalha com barro e faz peças de barro.	1
Sem resposta.	2
À segunda pergunta:	
Ler e escrever textos informativos.	15

Tabela 26 - Respostas às questões relativas à 1.^a atividade

No que concerne à segunda atividade, voltou a verificar-se que todos os alunos avaliaram negativamente as respostas dadas pelo aluno, à exceção de um, o A22, referindo que responderia às perguntas da mesma forma que o colega na fase inicial do projeto. Como é possível verificar na tabela 27, as respostas à primeira e à segunda atividades são claras e a concordância entre todos os alunos da turma revela que todos conseguiram identificar que a profissão seria “doméstica”, e ainda, que a tarefa que lhes permitiria saber era a de realização de questionários e gráficos. De salientar que o A22, o único que respondeu afirmativamente à questão “Achas que estes meninos hoje teriam respondido às perguntas da mesma forma?”, nestas respostas revelou alguma incongruência, respondendo corretamente à primeira e à segunda perguntas dedicadas a essa questão. Na tabela 27 estão representadas todas as respostas dos alunos a estas questões.

<u>E tu, o que responderias hoje?</u>	
À primeira pergunta:	
A profissão é doméstica.	15
À segunda pergunta:	
Podemos fazer questionários e gráficos.	15

Tabela 27 - Respostas às questões relativas à 2.ª atividade

A análise das fichas de trabalho relativas à terceira atividade permitiu-me concluir, mais uma vez, que todos os alunos manifestaram o seu desacordo com a explicação que este aluno tinha dado à professora. Relativamente à primeira questão, a turma respondeu acertadamente à pergunta “*o que faz o ourives?*”. Relativamente à segunda questão, foi notório o destaque dado à visita de estudo ao Museu do Ouro como a tarefa que mais contribuiu para aprender, sendo que a leitura de textos, a realização da entrevista e a escrita de textos também foram selecionadas por um número significativo de alunos. Estes dados permitem concluir, uma vez mais, que as crianças eram conscientes do carácter significativo destas tarefas para a sua aprendizagem.

<u>E tu, o que responderias hoje?</u>	
À primeira pergunta:	
O ourives trabalha com o ouro e vende-o.	1
O ourives trabalha com o ouro e faz peças bonitas.	8
O ourives trabalha com o ouro.	6
À segunda pergunta:	
Visita de estudo ao Museu do Ouro.	7
Lemos textos informativos, fizemos uma visita ao Museu do Ouro, escrevemos um texto e mandamos para o jornal.	1
Visita ao Museu do Ouro e entrevista ao ourives.	3
Visita ao Museu do Ouro e escrevemos um texto.	3
Visita ao Museu do Ouro, ler e escrever textos.	1

Tabela 28 - Respostas às questões relativas à 3.ª atividade

Considero pertinente reforçar a componente autoavaliativa desta tarefa que, à semelhança das tarefas de autoavaliação proporcionadas no final de cada atividade do projeto contribuiu para

colocar as crianças em reflexão sobre o percurso de aprendizagens vivenciado. Os dados recolhidos nesta tarefa, de facto, são dados da mesma natureza que os fornecidos pelas tarefas de autoavaliação, nos quais fica em evidência o nível da aprendizagem dos alunos. Contudo, realço que estes últimos dados revelam uma visão global da aprendizagem construída pelos alunos e, a meu ver, muito do impacto conseguido com as tarefas. Dito de outro modo, os alunos precisaram de mobilizar aprendizagens construídas desde a fase inicial do projeto, evidenciando a forma como se apropriaram das aprendizagens.

No final da realização desta ficha de trabalho estabelecemos um diálogo com o grupo, ainda no sentido de mobilizarem as aprendizagens realizadas e para que pensassem na possibilidade de continuarem a realizar este tipo de tarefas, nas quais participam ativamente na construção do conhecimento através da interação com formas de aprender, alternativas à simples exposição oral da professora.

Prof: “O que acham sobre o que aprenderam? Valeu a pena?

A22: Foi muito bom porque aprendemos muito.

Prof: Muito. Certo. E como aprendemos essas coisas?

A12: Porque lemos textos, fizemos fichas, escrevemos textos, e um texto até foi para o jornal.

A15: Fizemos textos muito grandes e uma visita de estudo.

A14: Gráficos e questionários.

A3: Apresentámos.

Prof: Isto quer dizer que fizemos muitas coisas diferentes para aprender, não trabalhámos só com os livros de português, matemática e estudo do meio.

(...)

Prof: Se viesse alguém aqui à sala e perguntasse o que vocês fizeram sobre o projeto das profissões, o que diziam?

A12: Uma visita de estudo, um trabalho sobre as profissões.

A14: Lemos e escrevemos textos informativos, gráficos, questionários.

A9: Fichas, textos, apresentações.

A12: Autoavaliação.

A3: Trabalhos de grupo.

Prof: Agora que vocês vão ficar com a professora Isabel, gostavam de continuar a fazer atividades como as do projeto? Porquê?

A23: Sim, porque gostei de fazer.

A8: Sim, porque aprendemos muito.

A15: Porque podemos aprender mais coisas além disto.

A12: Porque podemos ensinar os pais e avós.

A14: Porque quando formos mais velhos, no 5.º ano, sabemos responder a tudo sobre as profissões.

A9: Porque aprendi muito e queria aprender muito mais.

No final desta aula senti a necessidade de refletir um pouco sobre ela, pelo que considero pertinente deixar aqui transcrito um pequeno excerto dessa reflexão, realizada no meu diário reflexivo:

Devo confessar que hoje foi um daqueles dias em que saí da sala com a sensação de “dever cumprido”. Esta última fase do projeto tem possibilitado confirmar resultados que até ao momento ainda não tinha conseguido ver com clareza (...). Um deles, talvez o mais evidente é, sem dúvida, que estas crianças não são as mesmas que encontrámos na fase inicial do projeto. O feedback da turma em relação a estes últimos desafios tem sido excecional: são desafios exigentes do ponto de vista do seu desempenho e, mesmo assim, os alunos têm-nos mostrado com uma clareza impressionante que os objetivos dos nossos projetos estão a ser cumpridos. Neste sentido, sinto que estes desafios evidenciaram as “sequelas positivas” de todo o projeto, dado que as crianças mostraram ter construído saber, mostraram ter a consciência de como construir esse saber e, principalmente, mostraram querer continuar neste processo durante o seu percurso escolar. De facto, são comentários como: “eu quero continuar a trabalhar assim porque podemos aprender mais coisas além disto”; ou “porque podemos ensinar aos pais e avós” que me deixam contentíssima ao saber que as crianças têm consciência de que o trabalho que fizeram terá influência nos momentos seguintes da sua formação, ajudando-as a aprender melhor e de forma autónoma. Enfim, o provérbio de Confúcio “se deres um peixe a um homem alimentá-lo-ás por um dia, mas se o ensinares a pescar, alimentá-lo-ás para a vida inteira”, espelha, sem dúvida, a essência da minha postura ao longo deste período com estas crianças e, felizmente, a sensação que tem ficado traduz-se na confirmação da veracidade desse provérbio. Aliás, na verdade, arrisco afirmar que foram os alunos que, aos poucos, me foram dando razões para acreditar nele.

(reflexão do dia 13/03/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Todas estas experiências fizeram-me considerar que a componente metacognitiva da aprendizagem é tão importante quanto a cognitiva, porque as crianças devem ser capazes de conseguir apropriar-se dos conhecimentos (utilizá-los), mas também devem ser levadas a refletir e a pensar sobre a forma como construíram esse conhecimento (a organizá-los, a geri-los). Apenas assim se pode esperar que a aprendizagem faça sentido, que possa ser monitorizada e regulada em outras situações futuras de aprendizagem, potenciando, assim, o processo de aprender. Já por isso as matrizes teóricas fazem tanta referência à importância do processo *aprender a aprender*. Este final do projeto mostrou-me, de forma muito transparente, que as crianças se apropriaram de todo o conhecimento e de todas as tarefas/atividades; além disso, também perceberam muito bem a forma como fizeram essa apropriação. Posso concluir, então, que consegui colocar as crianças em situações contextualizadas de aprendizagem colaborativa e autorregulada, nas quais a sua ação foi o centro do processo de ensino-aprendizagem, e nas quais a leitura de textos ficou patente como um instrumento chave. O que mais me deixa satisfeita no final deste ciclo prende-se com a vontade que os alunos demonstraram em continuar com este tipo de dinâmicas, pelo que isso mostra o quão significativo foi todo este percurso de aprendizagem mas, mais do que isso, mostra que, de facto, teve um impacto nos

destinatários do currículo, que se sentiram implicados nas tarefas e que, por isso, para elas fará todo o sentido continuarem a trabalhar assim. Neste âmbito, sinto que simultaneamente adquiri uma formação de mediadora do processo de ensino-aprendizagem, numa primeira instância e, numa segunda, promotora da autorregulação dessa aprendizagem. Desta forma, o processo satisfaz a finalidade de criar uma crescente autonomia na construção da mediação e autorregulação, também para estas crianças, ao longo dos seus períodos de formação.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo exponho uma discussão avaliativa e reflexiva em torno do trabalho apresentado nos capítulos anteriores, utilizando como ‘farol’ os objetivos pedagógicos e as finalidades investigativas perseguidos ao longo do projeto.

O facto de este projeto ter sido desenhado à luz da metodologia de investigação-ação, permitiu que o seu desenvolvimento se caracterizasse por ser um exercício reflexivo, desde a sua fase inicial, até ao presente momento, no qual descrevo toda a experiência e trabalho vivenciados, bem como os resultados que foram sendo atingidos. Para isso, inicialmente foi necessário identificar os problemas específicos do ambiente educativo que emergiam durante o diálogo de ensino-aprendizagem que observámos. Neste âmbito, consegui identificar que os alunos estavam a experienciar situações que, em meu entender, obstaculizavam a construção da autonomia destes alunos como aprendentes. Ainda que a professora titular tenha alertado de que este panorama inicial era, na sua maioria, consequência de se tratar ainda de uma de transição (do 1.º para o 2.º ano de escolaridade), as experiências que as crianças viviam eram experiências de aprendizagem redutoras e que não se identificam com os princípios que contribuem para o desenvolvimento ativo, consciente, integrado e significativo das crianças. Este facto fez-me considerar a possibilidade de criar um projeto de intervenção que incidisse nesta dimensão. De forma lógica, a criança é o principal destinatário do currículo, portanto, esta deve ser situada no centro do processo de ensino-aprendizagem de forma a contribuir para a construção da sua autonomia. O meu projeto visou promover isso mesmo.

A competência de leitura destacou-se ao longo do período de observação como um domínio em carência de desenvolvimento na construção das aprendizagens destes alunos. Desta forma, depois de recolher referenciais teóricos sustentadores, planeei a intervenção pedagógica e esta foi colocada em ação através de atividades refletidas para corresponder aos objetivos delineados inicialmente e dos quais resultaram dados empíricos muito importantes para serem interpretados e analisados.

As aprendizagens resultantes deste projeto constituem-se como saberes construídos neste contexto particular e com condicionantes específicas, como tal, não podem ser entendidos como aprendizagens generalizáveis. Pretendo, contudo, que sejam estudadas e interpretadas com base no significado deste processo na esfera educativa e para que outros possam aprender com ela (Latorre, 2003). Assim, creio poder afirmar que a concretização deste projeto corroborou a importância de ser criado um trabalho consistente a partir das necessidades

pedagógicas do contexto de intervenção e corroborou, também, a ideia de que a prática é fundamental no desenvolvimento da profissionalidade docente. Neste momento impõe-se a realização de uma avaliação geral de todo o percurso realizado a estes dois níveis.

Como também mencionado anteriormente, o provérbio de Confúcio “se deres um peixe a um homem alimentá-lo-ás por um dia, mas se o ensinares a pescar, alimentá-lo-ás para a vida inteira”, espelha, sem dúvida, a essência da minha postura de investigação-ação ao longo deste percurso formativo. A compreensão deste provérbio leva-me para a importante dimensão da autonomia na construção de aprendizagens, o que, a meu ver, consagra um dos pressupostos que deve orientar a ação de todos os professores. De facto, todas as crianças têm de ser conduzidas a empreender e a participar no seu próprio desenvolvimento educativo, social e cultural, de modo a tornarem-se verdadeiros cidadãos, conscientes, responsáveis e capazes de gerirem o seu próprio processo de aprendizagem, não como eternos recipientes de informação. Neste sentido, uma das conclusões que retirei desta experiência resume-se ao facto de ter tomado consciência de que a verdadeira aprendizagem segue uma abordagem muito mais complexa do que aquela que tinha pré-estabelecida na fase inicial deste percurso de formação, que exige do professor a promoção de uma educação centrada nos alunos e nas suas necessidades de um modo socialmente relevante e, ao mesmo tempo, que enfatize a necessária e sistemática reflexão, por parte dos alunos e do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem, como forma de potenciar a sua capacidade de *aprender a aprender*.

De facto, compreendi e procurei aplicar a condição de que “a aprendizagem de conteúdos (“aprender mais”) tem de ser conjugada com a aprendizagem de processos cognitivos (“aprender melhor”) de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e agir com compreensão e as atitudes e valores necessários para assumir a cidadania” (Alonso, 1996, p.37). Assim, a análise dos dados que foram sendo recolhidos ao longo das atividades implementadas evidenciou que as crianças conseguiram construir conhecimentos quer declarativos, tendo em conta a temática abordada, quer principalmente, conteúdos procedimentais que, tendo em conta as estratégias metacognitivas associadas, lhes permitiram tomar consciência de todas as variáveis implicadas na sua aprendizagem, “considerando que aprender é sobretudo adquirir instrumentos para *aprender a aprender* e para aprender a pensar sobre o que se aprende” (Alonso, 2004, p.3). Desde a fase inicial do projeto foi possível confirmar uma evolução na forma de pensar e fazer a sua aprendizagem destes alunos, sendo que a maior evolução se evidenciou, nomeadamente, nos discursos autoavaliativos finais das

crianças. Aliás, estas conseguiram referenciar de forma autónoma as aprendizagens construídas, conseguindo, a par disso, confrontar essas conquistas com as limitações que inicialmente possuíam. Todo o momento de divulgação do projeto, em que, numa primeira fase, as crianças construíram um PowerPoint sistematizador das suas aprendizagens e, na seguinte, o utilizaram como suporte para falar, de forma situada, sobre as suas aprendizagens, foi um momento que deixou transparecer, de forma incontornável, todo o impacto do projeto. Em ambos os casos os alunos conseguiram identificar, sistematizar e refletir sobre as aprendizagens construídas, fazendo-lhes referência autónoma, particularmente, no caso da apresentação à comunidade. Em forma de exemplo, estes alunos na fase inicial do projeto tinham identificado o dicionário como o único recurso com potencial para aceder à aprendizagem. No final da intervenção, os alunos conseguiram partilhar com a comunidade todo um conjunto de recursos e de tarefas de aprendizagem experimentadas, que extravasaram o espaço da sala de aula e o recurso ao manual escolar, permitindo o contacto com o meio, e a utilização da leitura como uma, talvez até a principal, ferramenta de acesso ao conhecimento e à competência de *aprender a aprender*. De um modo geral, penso que os princípios pedagógicos subjacentes à realização deste projeto, designadamente, a prática situada, o ensino explícito e a prática transformada, foram importantes no sentido de proporcionar as condições necessárias para a construção de aprendizagens significativas, tendo possibilitado aos alunos tornarem-se sujeitos ativos e conscientes, sobretudo na forma de lidar com a competência de leitura, mas, também, relativamente aos conteúdos que estão a aprender.

De facto, sinto que todo este processo contribuiu para esclarecer a minha filosofia de ensino, a qual tenho vindo a construir desde o início da minha formação. Apesar de o tema de investigação estar ligado a algumas aprendizagens teóricas que tinha realizado durante a minha formação académica, acredito que este processo de iniciação à prática foi fundamental para me fortalecer como uma profissional mais consciente, informada e mais conhecedora das opções metodológicas mais ajustadas, consoante as necessidades contextuais. Nesta medida, uma das conclusões mais destacada a que cheguei foi a de perceber o quão descabida/desmotivante seria possuir filosofia centrada na mera transmissão de conhecimentos de forma a serem apreendidos pelos alunos, partindo do pressuposto que as crianças são meros recetores desse conhecimento, as ditas “tábuas rasas”. Percebi, com efeito, que a perspetiva sócio construtivista fundamenta uma filosofia muito diferente – que tentei sempre seguir – colocando a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, e defendendo, neste âmbito, que a qualidade das

interações sociais que esta estabelece determina o processo de construção do seu conhecimento, através da ação, reflexão que a criança faz com ele, evidenciando uma componente autoavaliativa, que permite a consciencialização gradual de todo o processo que está a viver. Neste âmbito ressalto também, a componente da aprendizagem colaborativa que sempre pautou este projeto, que garantiu a partilha de ideias e a interajuda entre os alunos. Esta questão entra em concordância com uma ideia defendida por Vygotsky (1981), onde este apresenta a aprendizagem com um carácter social e que, nessa medida, os alunos aprendem quando estão em interação com outros sujeitos, sejam colegas ou professor, em que é construído o enquadramento benéfico para o envolvimento e desenvolvimento das crianças numa aprendizagem ativa e participante. Igualmente, Vygotsky nas suas ideias ilustra a importância de existir e ser proporcionada uma aprendizagem consciente, neste contexto, posso destacar as tarefas de autoavaliação que percebi serem cruciais na construção da autonomia dos alunos. Estas tarefas potenciaram todo o processo de consciencialização das aprendizagens e dos recursos utilizados para as construir, possibilitando aos alunos a autorregulação e a gestão da sua construção de saber, no sentido de refletirem e organizarem o seu pensamento.

Foi minha intenção que as várias aprendizagens que fui realizando ao longo deste projeto fossem sendo diluídas durante a apresentação deste relatório. Contudo, há uma delas que penso que deverá merecer destaque nesta fase final e que tem que ver com a importância da participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, a sua implicação e o seu envolvimento na construção do seu conhecimento, uma dimensão que foi particularmente bem explorada ao longo das atividades. Nesta medida compreendi, através da reflexão dedicada às atividades realizadas, que as crianças aprenderam muito bem em atividades onde assumiram um papel ativo, ao contrário do que teria acontecido caso essa postura fosse marcadamente passiva, algo que, inclusivamente, sinalizei como sendo uma condicionante deste contexto durante o período de observação. De facto, na minha opinião, penso ter conseguido atenuar essa dificuldade, sinto que encontrei e conheci umas crianças e terminei o estágio ao lado de outras completamente diferentes, sensação esta que também permite sintetizar e compreender o impacto da intervenção.

Será no âmbito desta questão que gostaria de destacar a importância da realização deste projeto na minha formação profissional, tendo em conta a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida, anteriormente, na educação Pré-Escolar. De facto, durante este estágio, sempre procurei posicionar a criança no centro da ação e quando procurava “imaginar”

como seria o meu estágio no 1.º ciclo, tinha alguma dificuldade em ver como se poderia efetivar este lado sócio construtivista da aprendizagem, não por achar que não fosse possível, mas sim por não conseguir perceber como poderia construir atividades em que a criança fosse tão participativa na sua própria aprendizagem, como acontece no pré-escolar. Tendo em conta o meu conhecimento prévio acerca das dinâmicas diferenciadas nestes dois contextos e, sobretudo, atendendo ao facto de que há um currículo para “seguir” e construir. Desta forma, penso que esta intervenção pedagógica foi um processo que me permitiu uma maior compreensão da forma como é possível construir o currículo através da promoção de atividades integradas e situadas, que recorrem a estímulos de descoberta e à participação da criança, quer enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º ciclo.

Ao longo da prática fui sentindo a necessidade de aperfeiçoar e revisitar o meu saber em uso (Roldão, 2003), tendo, então, necessidade de adquirir uma crescente capacidade de autodireção para que me fosse possível identificar as dificuldades emergentes do contexto e, assim, monitorizar/orientar as respetivas autocorreções. Neste sentido, o facto de desenvolver um pensamento reflexivo sobre as experiências vivenciadas, sobre as práticas adotadas, as conquistas, as dúvidas e os receios, possibilitou-me verificar que tenho de guiar a minha ação com uma intencionalidade educativa fundamentada na observação, na planificação e, no final, na respetiva reflexão/avaliação.

Esta experiência também teve implicações incontornáveis no meu crescimento pessoal, essencialmente por ter sido vivenciado um processo profissional com algumas dificuldades, mas que foi sendo desenvolvido com sucesso através de um trabalho colaborativo. De facto, os momentos de partilha e de diálogo desenvolvidos com a minha colega de estágio (Margarida Fonseca), com a professora titular de turma e com a minha supervisora, auxiliaram a progressiva conquista do sucesso interventivo levado a cabo pelo projeto. Como espero ter conseguido explicitar ao longo deste relatório, o projeto interventivo que desenvolvi concretizou-se nos mesmos contextos de aprendizagem situada e colaborativa que o projeto da Margarida, sendo que partilhámos um grande objetivo: iniciar as crianças em processos ativos de construção de conhecimento. Aproveito para referenciar Christopher Day (2001), que estabelece uma definição muito interessante deste tipo de relação pedagógica e profissional que foi sendo construída com a intervenção da minha colega de estágio. Este autor considera que esta relação entre colegas de trabalho configura a construção de “amigos críticos” e define-a da seguinte forma: “as amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente,

pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada” (p.79). O trabalho realizado resultou dessa união de esforços e de ideias pedagógicas.

Ainda assim, as limitações do projeto prenderam-se, sobretudo, com limitações no âmbito do número de aulas disponíveis para o implementar. Neste sentido, infelizmente, as limitações temporais, sobretudo constituídas pelo período bastante reduzido de implementação, limitaram igualmente as conclusões que foram sendo extraídas dos resultados obtidos e observados. Assim, caso tivesse oportunidade de realizar intervenções futuras, seria fundamental criar um projeto onde fosse possível alargar o número de ciclos de investigação-ação, onde as crianças tivessem a oportunidade de aplicar de forma generalizada a todo o currículo e mobilizar os vários processos de construção ativa de aprendizagem aprendidos. Dito de outro modo, tenho consciência de que esta foi uma iniciação das crianças na construção da sua autonomia, que carecerá de uma continuidade de trabalho que permitirá aos alunos consolidar as competências desenvolvidas e continuar com o forte investimento na competência de *aprender a aprender*, que eles próprios identificaram como sendo uma premissa em exercícios futuros. Assim, considero que este projeto representou o início da longa caminhada que estes alunos certamente vão viver e forneceu um forte contributo na construção da sua autonomia, pelo que seria interessante dar continuidade a este projeto com esta mesma turma, mas com o objetivo de estudar o impacto destas estratégias a longo prazo.

Tal como tenho vindo a mencionar, consegui verificar, tanto através de observações realizadas ao longo das implementações como na análise dos dados recolhidos, que o impacto do projeto foi notável para as crianças e, como é óbvio, também para mim.

Neste sentido, e colocando-me numa perspetiva do futuro enquanto professora de 1.º ciclo, com formação abrangente e transversal, tenho consciência de que independentemente do contexto e do grupo, continuarei, felizmente, a deparar-me com desafios e incertezas. Desta forma, e uma vez que nenhum grupo apresenta as mesmas características, continuarei a procurar estratégias para enfrentar esses desafios e para responder adequada e especificamente a cada contexto, através da adaptação das teorias que sustentem as opções pedagógicas. Esta será uma competência que espero que perdure ao longo da minha vida profissional, permitindo, desta forma, encarar os novos desafios que vão surgindo e, na base desses desafios, tomar as decisões mais ajustadas (Alarcão, 1991).

O balanço que consigo fazer face a todo este processo, especialmente depois de construir este documento reflexivo, é bastante positivo e revelador de muitas conquistas e descobertas, mas também de falhas, que se foram construindo como elementos de reflexão e progressão. Senti que consegui, de facto, aprender tanto com os aspetos positivos como com os que precisariam de uma abordagem diferente, e por vezes isso não é tão linear assim, porque para aprender precisamos de estar disponíveis para questionar a prática, refletir sobre ela e concluir que temos de nos esforçar para ser sempre melhores, assumindo que o centro da nossa ação são as crianças e o seu melhor desenvolvimento.

É nesta linha de pensamento que devo partilhar a consciência de que, com esta etapa, não aprendi tudo, que tenho de seguir com uma perspetiva de investimento na minha formação contínua – a formação ao longo da vida. Ainda que quinze semanas pareça um período extenso e tenha sido um período marcado por constantes aprendizagens, em que me vi na profissão que pretendo abraçar no futuro, sinto que gostava de ter tido mais tempo para aprender. Contudo, parto com a certeza de que me esforcei para rentabilizar as aprendizagens das crianças no tempo que me foi disponibilizado, e que, consequentemente, reforcei a minha própria competência no sentido de ser uma “oportunidade para aprender a ensinar” (Alonso, 1998). Para além disto, a meu ver, é desejável ficar com esta sensação de acabar esta etapa com receio de ainda não saber tudo, de que ainda tenho um longo caminho a percorrer, que me vai fazer crescer como professora com uma preocupação constante de proporcionar aprendizagens significativas, ou seja, desenvolver um trabalho pedagógico marcado pela qualidade. De certa forma, sinto que um professor tem que assumir na sua conduta profissional a postura de querer aprender sempre mais, que deve garantir uma preocupação constante no investimento da formação contínua. Na verdade, e também como observação final, fui construindo a ideia de que uma das grandes qualidades de ser um bom professor prende-se, precisamente, com essa dimensão: um professor que não se acomoda ao que sabe, mas que constrói a consciência de que ainda tem muito para aprender e experimentar, e que pode ir sempre mais longe, através de características como o empenho, a vontade, a dedicação e o prazer de ser professor, um bom professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel (Org.) (1996), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aliende, F., Condemarin, M. (1987). *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, J. C. (2001). “*Em Defesa da Investigação-Ação*”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, Oeiras: (S/E), pp. 175-176.
- Alonso, L. (1994). “*Novas Perspectivas Curriculares para a Qualidade da Educação Básica*”. Cadernos da Escola Cultural –26, Évora: AEPEC.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. *Actas do 1.º Encontro de professores do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-30.
- Alonso, L. Roldão, M. & Vieira, F. (2006). *Construir a competência de aprender a aprender: Percurso de um projecto*. Braga: Universidade do Minho.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. E Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms. In search of understanding*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. & Haste, H. (Eds.) (1990). *La Elaboración del sentido. La contrucción del mundo por el niño*. Barcelo: Paidós.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Editora Angelus Novus.

Coll, C, Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Novas perspectivas para acção pedagógica. Lisboa: Edições Asa.

Colomer, T. (2001). *O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora*. In Carvajal Pérez, F. e Ramos García, J. (Org.). (2001) Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre, Artmed Editora

Colomer, T. (2003). "O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura". In O Valor das Palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições Asa, pp. 159-178.

Colomer, T., Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Contente, M. (1995) *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação unisinos, 12 (1), pp.5-15. *Curriculares. Publicado online na página*
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/160.pdf>, consultado dia 2 de novembro de 2012.

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia Educação e cultura, vol. XIII, n.º2, pp. 355-379

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, traduzido do original em inglês.

Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.

Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Dionísio, M. L., Viseu, F., Melo., M. C. (2010). "*Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas*", in Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação: 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação, In Aprender ao Longo da Vida. Universidade do Minho, Braga. Pp.1140-1158. Editora.ESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Esteve, M. F. (2009). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (n/d). A investigação-acção como metodologia. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/T

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, vol.19, n.º2, p.21-50.

Fosnot, C. T. (Org) (1996). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Porto Alegre: Artmed.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Kleiman, Â. (1993). *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes.

Latorre, A. (2003). *Lá investigación-acción. Conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Lentin, L. (1981). *A criança e a linguagem oral: Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. (Coleção Biblioteca do Educador Profissional). Lisboa: Livros Horizonte.

Lomas, C. (Org.) (2003). *O Valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.

Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar*, 13, pp. 235-246

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Milian, M. *As actividades de escrita nas áreas curriculares não-linguísticas*. In Camps, A. (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.

Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Moreira, M. (2010). *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). *A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.47-80.

Moreira, M. A. (2012). *A investigação-acção na formação de professores: Princípios e metodologia da investigação-acção na formação de professores*. Braga, Universidade do Minho.

Moreira, M. A., Valadares, J. A., Caballero, C., Teodoro, V. D. (2000). *Teoria da Aprendizagem Significativa*. Contributos do III Encontro Internacional sobre a aprendizagem significativa. Peniche.

Moreira, Maria A. F. F. L; Marques, Isabel; Vieira, Flávia. (2001). *"A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação"*, Trabalho apresentado em VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, In Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, pp. 619-629 na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor. Authentik Language Learning Resources Ltd.

Pereira, C. C; Pinilla, M. A. M.; Costa, M. C. R. & Oliveira, M.T. I. (2006): *"Géneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula"* in Pauliukonis, M. A.L. & Santos L. W. (Org.): *Estratégias de Leitura: Texto e Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 27-58.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, I. S. P. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).

Pereira, I. S. P. (Coord) (2010). *O ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de Português* (vol. 1 e 2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas* Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, C. (2003). *"Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem"*. In *Psicologia: Reflexão e críticas*. Coimbra: Universidade Católica Portuguesa, pp. 109-116

Ribeiro, I. S., Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.

Ribera, P. (S/d). *Quando los niños entran en el mundo del lenguaje escrito*. Comunicação apresentada no congresso: «Enseyament de llengües i plurilingüisme». Departamento de Didáctica y Literatura, Universidad de Valencia.

Roldão, M. C. (2003) *Diferenciação curricular revistada. Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. *et al.*, (s/d). *Desenvolvendo a competência de aprender a aprender (CAA) – exemplos de uso de descritores de CAA em actividades*.

Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, Portugal.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Rosário, P. (1997). "*Facilitar a Aprendizagem Através do Ensinar a Pensar*". In FREITAS, João (Dir.). Revista Psicopedagogia, Educação e Cultura, vol. I, nº2. Porto: Colégio Internato dos Carvalhos, pp. 237-249.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto

Schroeder, L. & Hagemeyer, C. (2009). *O vocabulário e a construção de sentido na sala de aula*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Silva, E. T. (2002). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.

Sim-Sim, I. (Org) (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica.

Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Vaz, J. P. (2008). "O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz". In *Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Coimbra: Escola Superior de Educação, pp. 161-174.

Vieira, F. (1998). Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Braga: Instituto de Educação.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Weisz, T. (2002). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Editora Ática.

Yoop, Ruth H. & Yoop, Hallie K. (2007). *Ten important words plus: A strategy for building word knowledge. The Reading Teacher*, Vol. 61, nr. 2, pp. 157-160.

Yopp, H.K., & Yopp, R.H. (2003). *Ten important words: Identifying the big ideas in informational text. Journal of Content Area Reading*, 2, 7–13.

Zabala, A. (1989). “*El enfoque globalizador*”. Cuadernos de Pedagogia, 168, pp. 22-27

Zabalza, M (1994). Diários de aula. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Ministério da Educação/DGIDC (2007). *Programa da matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação/DGIDC (2 de outubro de 2010). *Metas de aprendizagem*. Obtido a 15 de Maio de 2013, de www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt.

Projeto Educativo da Instituição.

ANEXOS

ANEXO 1 – Ficha de trabalho – Profissão de Aguadeiro e Historiador

Ficha de trabalho – Profissões desconhecidas

I.

Aguadeiro – Nome

a.gua.dei.ro masculino

1. Pessoa que distribuía água pelas casas ou realizava a sua venda nas ruas.
2. (*Alentejo, Portugal*) Pessoa que distribui água pelos trabalhadores.

(Dicionário online)

A profissão de aguadeiro é uma profissão antiga, que deixou de existir com o aparecimento da água canalizada. Para as pessoas poderem exercer esta profissão, tinham de pedir uma autorização à Câmara Municipal e também precisavam de usar ao seu peito um emblema da cidade onde trabalhavam. A água era recolhida em fontes públicas, transportada ao ombro em pequenos pipos/barris e entregue às portas das casas. As donas de casa que queriam água colocavam um pano branco à janela, e isto evitava que elas perdessem tempo à janela à espera do aguadeiro ou que tivessem de se esfalfar a gritar por eles: o aguadeiro passava, ia olhando e, ao ver o pano, deixava lá água.

Hoje em dia, ainda é possível encontrar aguadeiros em vários desportos, como por exemplo no ciclismo, e também em algumas aldeias do Alentejo.

(Texto construído pelas professoras a partir de diferentes sites da internet)

Nome da profissão	
O que faz	
Materiais com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Sabes o que significa a palavra “esfalfar”? Repara nas definições do dicionário que encontras abaixo e, de acordo com o contexto, assinala a correta.

	<i>v. t. e r.</i> Cansar-se muito. Fatigar-se muito.
	<i>s. m.</i> Esfregação, esfregadela, ato de esfregar.

Existe mais alguma palavra que não conheces? Se sim, regista-a na linha abaixo. Procura o seu significado no dicionário.

II.

Os historiadores pesquisam os acontecimentos, as pessoas e as atividades do passado, para as tentar conhecer melhor. Para isso utilizam muitas fontes de informação (escritas e não escritas), nomeadamente jornais, revistas, livros, diários, cartas, gravações, fotografias, entrevistas ou filmes, restos arqueológicos, entre outros.

Os historiadores podem precisar da colaboração de bibliotecários e de arquivistas no decorrer das pesquisas de livros que procuram nas bibliotecas e também trabalham muito com os arqueólogos.

(Site do Gabinete do Ensino Superior da Madeira, adaptado)

Nome da profissão	
O que faz	
Materiais com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Repara na palavra “diários”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

Rios	
Dia	
Aviários	

Tenta agora descobrir, a partir da palavra que escolheste, o significado da palavra “diários”.

III.

Agora que ficaste a conhecer melhor as profissões de *Aguadeiro* e *Historiador*, assinala com X:

	Aguadeiro	Historiador
A profissão mais artesanal		
A profissão mais moderna		

ANEXO 2 – Ficha de trabalho – Profissão de Apicultor e Locutora

Ficha de trabalho – Profissões desconhecidas

I.

O apicultor cria abelhas para vender o mel que elas produzem nas colmeias. Ele deve conhecer e apreciar o cultivo das abelhas, o funcionamento de uma colmeia e saber todas as informações necessárias sobre a sua reprodução. A extração dos produtos das abelhas é uma função que exige muitos cuidados, por isso, os apicultores usam um fato e uma máscara especiais para se protegerem das ferroadas que elas dão quando se sentem em perigo. Usam também o martelo, o alicate e as gaiolas para transportar as abelhas.

O apicultor tem também a necessidade de conhecer muito bem as plantas e flores de onde as abelhas recolhem o néctar, trabalhando, por isso, com o biólogo.

(<http://www.brasilprofissoes.com.br/profissoes/apicultor>, adaptado)

Nome da profissão	
O que faz	
Instrumentos com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Sabes o que significa a palavra “apreciar”? Repara nas definições do dicionário que encontras abaixo e, de acordo com o contexto, assinala a correta.

	<i>S. f.</i> Atribuir um preço a alguma coisa.
	<i>v. t.</i> , Ato de apressar, acelerar; Tornar mais rápido ou mais curto. Antecipar.
	<i>v. t.</i> Ter em apreço, estimar, avaliar, gostar.

Existe mais alguma palavra que não conheces? Se sim, regista-a na linha abaixo. Procura o seu significado no dicionário.

II.

É a voz da locutora que se ouve na rádio. A locutora apresenta os programas de rádio fazendo entrevistas, contando histórias interessantes ou simplesmente pondo música. Ela também comenta músicas, as notícias do desporto, as condições de trânsito e o estado do tempo, entre muitas outras coisas. A locutora tem de estudar muito bem os textos e os assuntos que vão ser escutados por com quem ouve a rádio, e, por isso, precisa muito da ajuda do produtor, que é quem escreve os textos que a locutora vai ler. A sua voz, os textos para ler e o microfone são os principais instrumentos que a locutora utiliza para trabalhar. A sua voz é, por isso,

Nome da profissão	
O que faz	
Instrumentos com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Repara na palavra “ouvintes”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

<input type="checkbox"/>	Ouvir
<input type="checkbox"/>	Vinte
<input type="checkbox"/>	Espetador

Tenta agora descobrir, a partir da palavra que escolheste, o significado da palavra “ouvintes”.

III.

Agora que ficaste a conhecer melhor as profissões de *Apicultor* e *Locutor*, assinala com X:

	Apicultor	Locutor
A profissão mais artesanal		
A profissão mais moderna		

ANEXO 3 – Ficha de trabalho – Profissão de Enólogo e Garimpeiro

Ficha de trabalho – Profissões desconhecidas

I.

O enólogo é uma pessoa que avalia a qualidade do vinho. O trabalho do enólogo começa muito antes da chegada das uvas ao lagar. O enólogo, numa primeira fase, tem de saber que a qualidade do vinho começa na vinha, que tem de ser muito cuidada desde o seu cultivo. Por esta razão, o enólogo tem de conhecer muito bem as castas, ou seja, os diferentes tipos de uvas, e colaborar com o agricultor no cuidado do crescimento e amadurecimento das uvas e na produção do vinho nas adegas.

Depois de o vinho ter sido preparado, o enólogo utiliza quase todos os órgãos dos sentidos no seu trabalho. Observa a cor e o aspeto do vinho e efetua “provas cegas”. Nessas provas, o vinho é servido em copos escuros para assim os enólogos não se deixarem influenciar pela cor e pelo aspeto do vinho. Os enólogos dizem que o olfato é talvez o mais importante órgão dos sentidos para a sua profissão, exigindo um grande treino para apreciar uma das maiores riquezas do vinho, que é o seu aroma. Na boca, através do sentido do paladar, o enólogo aprecia o vinho de acordo com quatro sabores principais: o salgado, o doce, o amargo e o ácido.

([http://www.infopedia.pt/\\$enologia](http://www.infopedia.pt/$enologia), adaptado)

Nome da profissão	
O que faz	
Instrumentos com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Sabes o que significa a palavra “aroma”? Repara nas definições do dicionário que encontras abaixo e, de acordo com o contexto, assinala a correta.

	<i>S.m.</i> Cheiro; perfume.
	<i>S.f.</i> Fruto da amoreira.
	<i>V. intr.</i> Residir; ter morada em.

Existe mais alguma palavra que não conheces? Se sim, regista-a na linha abaixo. Procura o seu significado no dicionário.

II.

O garimpeiro procura metais preciosos, como o ouro, diamantes ou prata, em diferentes lugares, como, por exemplo, nas montanhas ou junto aos rios. Esta é uma das profissões mais antigas do mundo, pois desde muito cedo se começaram a conquistar terras à procura das suas riquezas minerais.

Para extrair o ouro nas montanhas ou na água, junto aos rios, o garimpeiro utiliza pás, peneiras, agitadores e outros materiais. Depois, os metais preciosos que conseguir recolher são vendidos ao ourives, que os trabalha de forma a construir bonitas peças de ourivesaria, como brincos, colares e pulseiras.

Nome da profissão	
O que faz	
Materiais com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Repara na palavra “agitador”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

Agitar	
Dor	
Registador	

Tenta agora descobrir, a partir da palavra que escolheste, o significado da palavra “agitador”.

III.

Agora que ficaste a conhecer melhor as profissões de *Enólogo* e *Garimpeiro*, assinala com X:

	Enólogo	Garimpeiro
A profissão mais artesanal		
A profissão mais moderna		

ANEXO 4 – Ficha de trabalho – Profissão de Oleiro e Arquiteto

Ficha de trabalho – Profissões desconhecidas

I.

O oleiro faz à mão figuras, vasos, pratos e outros recipientes de barro. No entanto, o seu trabalho não é nada fácil. É preciso muita prática, jeito, muita paciência para mexer no barro e muito bom gosto.

Para criar as suas peças, o oleiro não necessita mais do que um torno (roda de oleiro), o barro e um forno. A roda do oleiro é movida por um pedal, que faz girar um prato onde é trabalhado o barro, permitindo ao oleiro modelar com as suas mãos os objetos que quer fazer. Depois de cuidadosamente acabada, a peça feita pelo oleiro vai ao forno para se tornar mais resistente.

No final, as peças de barro são compradas por comerciantes, que as vendem em lojas ou feiras de artesanato. Apesar de usarmos cada vez mais peças feitas em grandes fábricas, ainda é possível encontrar algumas peças de olaria nas nossas casas.

(<http://www.junior.te.pt/servlets/Jardim?P=QueFaz&ID=1489>, adaptado)

Nome da profissão	
O que faz	
Instrumentos com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Sabes o que significa palavra “torno”? Repara nas definições do dicionário que encontras abaixo e, de acordo com o contexto, assinala a correta.

<input type="checkbox"/>	<i>S. m.</i> Ferramenta com que se molda circularmente madeira, marfim e outros materiais.
<input type="checkbox"/>	<i>V. t. i.</i> Regressar. Torcer com a tornadura. Dar tornas. Replicar.
<input type="checkbox"/>	<i>S. f.</i> O que se recebe de troco.

Existe mais alguma palavra que não conheces? Se sim, regista-a na linha abaixo. Procura o seu significado no dicionário.

II.

Os arquitetos são profissionais muito criativos. Eles estudam, idealizam, desenham e acompanham a construção de edifícios, tais como prédios de habitação, hotéis, centros comerciais, fábricas, hospitais, escolas e igrejas. Alguns arquitetos especializam-se em arquitetura de interiores fazendo projetos para os interiores dos edifícios; outros especializam-se em jardins e paisagens. Além de se preocuparem com a estética dos seus trabalhos, têm também a preocupação de analisar se o edifício entra em harmonia com o local onde vai ser construído. O seu trabalho está sempre dependente dos engenheiros civis, construtores civis e decoradores para que o edifício que desenhou possa ser bem construído. Até há bem pouco tempo, os arquitetos utilizavam o lápis e o papel no seu trabalho; hoje em dia, desenham os projetos no computador, sendo este o seu principal utensílio de trabalho.

(Site do Gabinete do Ensino Superior da Madeira, adaptado)

Nome da profissão	
O que faz	
Instrumentos com que trabalha	
Profissões com que colabora	

Repara na palavra “idealizam”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

Ideia	
Alisam	
Balizam	

Tenta agora descobrir, a partir da palavra que escolheste, o significado da palavra “idealizam”.

III.

Agora que ficaste a conhecer melhor as profissões de *Oleiro* e *Arquiteto*, assinala com X:

	Oleiro	Arquiteto
A profissão mais artesanal		
A profissão mais moderna		

ANEXO 5 – Texto de consolidação: “As oito profissões”

As oito profissões

Neste texto vamos falar sobre oito profissões. Temos dois grupos: as profissões artesanais e as modernas. Sobre cada profissão indicamos o seu nome, o que faz, os instrumentos com que trabalha e as profissões com que colabora.

As profissões artesanais são: aguadeiro, oleiro, garimpeiro e apicultor.

O aguadeiro recolhe em fontes públicas a água para entregar às portas das casas. Ele precisa dos barris para transportar a água. O aguadeiro ajuda os ciclistas para lhes dar água.

O oleiro faz peças de barro, por exemplo uma jarra. Para fazer precisa de barro, mãos, forno e roda de oleiro. As profissões com que colabora são os comerciantes.

O garimpeiro procura metais preciosos, como ouro, diamantes ou prata. Trabalha com pás, peneiras e agitadores e colabora com o ourives.

O apicultor cria as abelhas e vende o mel. Ele trabalha com o martelo, o alicate, a gaiola, o fato e uma máscara e colabora com o biólogo.

As profissões modernas são: historiador, arquiteto, enólogo e locutora.

O historiador o que faz é pesquisar e estudar os acontecimentos, as pessoas e as atividades do passado para os conhecer melhor. Para o historiador pesquisar precisa dos jornais, livros, diários e cartas. Ele precisa dos arqueólogos, bibliotecários e arquivistas para o ajudar.

Os arquitetos estudam, idealizam e desenham. Para fazer os projetos usam papel, lápis e computador. As profissões com que colabora são decoradores, engenheiros civis e construtores civis.

O enólogo avalia a qualidade do vinho e cheira para ver se está bom. Usa os órgãos dos sentidos e colabora com o agricultor.

A locutora apresenta os programas de rádio e conta histórias. Ela trabalha com o microfone, o texto e a sua voz e colabora com o produtor.

Para aprendermos tudo isto, fizemos um trabalho em grupo, tínhamos dois textos sobre duas profissões e escrevemos sobre elas. Também descobrimos o significado de palavras novas, indo ao dicionário e descobrindo a partir da própria palavra.

Esta atividade foi espetacular porque aprendemos muito sobre as profissões.

ANEXO 6 – Texto de consolidação: “Passado, presente e futuro”

Passado, presente e futuro

Neste texto vamos falar sobre as profissões mais comuns dos nossos pais e avós. Também vamos falar das profissões que queremos ter quando formos grandes.

A profissão que mais avós tiveram foi a de doméstica, com 24 avós. A segunda foi a de agricultora, com apenas 2 avós. Entre os avós (homens), a profissão mais comum foi a de agricultor, com 12 avós, a segunda foi a de construtor civil, com 4 avós e em terceiro ficou a profissão de polícia, com 3 avós. Não conseguimos descobrir qual a profissão menos utilizada porque havia várias profissões praticadas só por uma avó ou um avô.

Relativamente às mães, vimos que havia 4 profissões mais características: assistente operacional, doméstica, contínua de triagem e desempregada. Nos pais, vimos 3 profissões mais típicas: madeireiro, motorista e calceteiro. Cada uma destas profissões é exercida por 2 pessoas. Tal como nos avós, não conseguimos achar a profissão menos comum porque também havia muitas profissões realizadas por apenas uma mãe ou um pai.

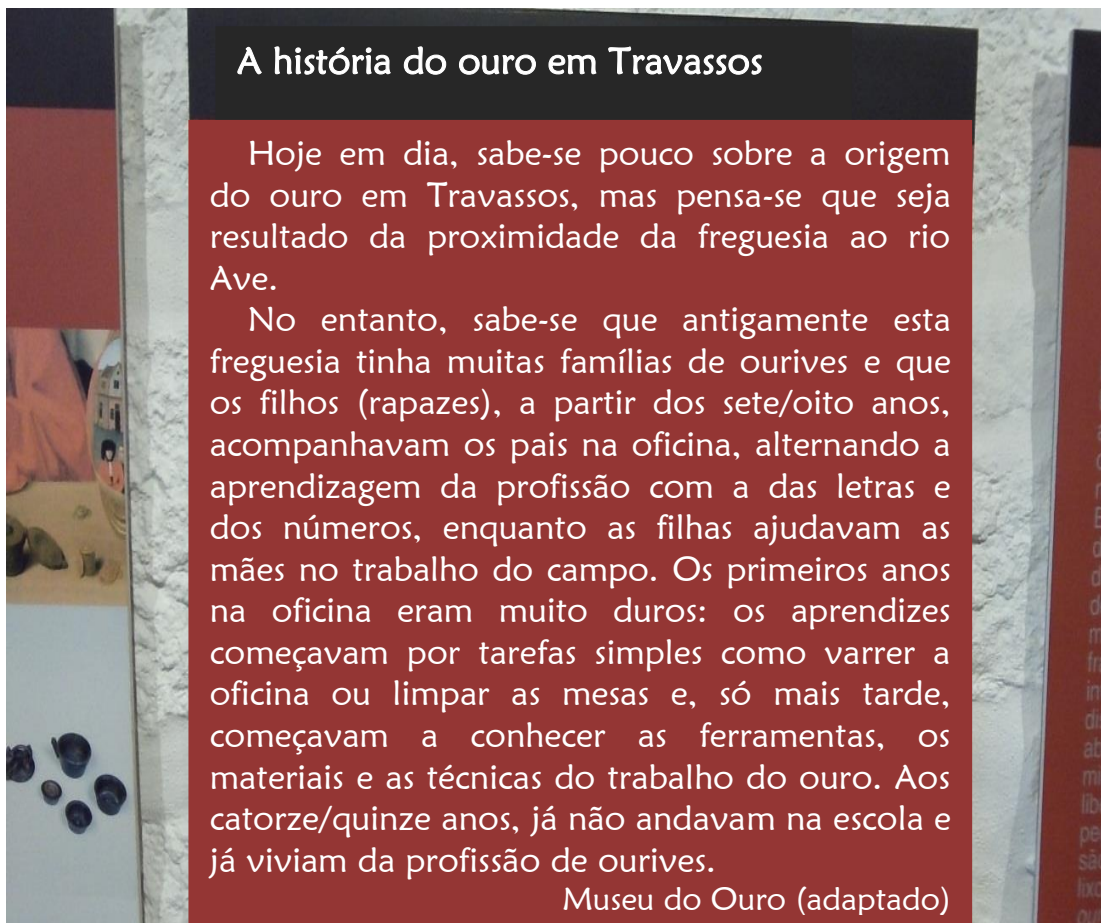
Por último, vamos falar das profissões que queremos ter quando crescermos. Há 3 meninos que querem ser futebolistas e outros 3 que gostavam de ser professores. A seguir foi escolhida a profissão de médico, por 2 crianças. Nenhum de nós quer ter o mesmo trabalho que o pai ou a mãe.

E assim ficamos a saber tudo sobre as profissões dos nossos pais e avós. Fizemos questionários em casa e gráficos na sala de TIC e foi um trabalho fácil, divertido e excelente.

Turma 22

ANEXO 7 – Ficha de trabalho: A história do ouro

A história do ouro em Travassos e do ourives - Ficha de trabalho



A história do ouro em Travassos

Hoje em dia, sabe-se pouco sobre a origem do ouro em Travassos, mas pensa-se que seja resultado da proximidade da freguesia ao rio Ave.

No entanto, sabe-se que antigamente esta freguesia tinha muitas famílias de ourives e que os filhos (rapazes), a partir dos sete/oito anos, acompanhavam os pais na oficina, alternando a aprendizagem da profissão com a das letras e dos números, enquanto as filhas ajudavam as mães no trabalho do campo. Os primeiros anos na oficina eram muito duros: os aprendizes começavam por tarefas simples como varrer a oficina ou limpar as mesas e, só mais tarde, começavam a conhecer as ferramentas, os materiais e as técnicas do trabalho do ouro. Aos catorze/quinze anos, já não andavam na escola e já viviam da profissão de ourives.

Museu do Ouro (adaptado)

Entrevista

- Como se chama? Francisco Sousa.
- Que idade tem? 78 anos.
- Qual é a sua profissão? Ourives (reformado).
- O que o levou a escolher essa profissão? Porque gostava de trabalhar com instrumentos/ferramentas diferentes/inulgares, muito bonitas e perfeitas.
- O que faz no seu trabalho? Recebia o ouro e transformava-o em peças muito bonitas para depois vender.
- De que ferramentas de trabalho necessita? Alicates de tamanhos diferentes, serras muito fininhas, pinças especiais...
- Trabalha sozinho ou com mais pessoas? Trabalha com mais pessoas.
- Gosta do trabalho que faz? Gostava muito e continua a gostar.
- Se não tivesse essa profissão, o que gostaria de fazer? Gostava de ir para a universidade estudar, porque quando era jovem os pais não tinham dinheiro para lhe pagar os estudos.
- Como surgiu o ouro em Travassos? Não se sabe.
- Por que é que esta é a freguesia mais ligada ao ouro? Pensa-se que era uma freguesia onde havia muito ouro e também que os seus habitantes seriam muito viajados.
- De onde vem o ouro? Vem da terra e dos rios

1. Lê os **dois** textos e completa apenas com a informação mais importante.

1.1 Relê a primeira frase do texto e a última pergunta da entrevista.
Completa:

Pensa-se que a existência de ouro em Travassos se deve à sua proximidade ao rio Ave porque _____
_____.

2. Repara na palavra “aprendizes”. Escolhe a palavra mais relacionada com esta.

Prender	
Prenda	
Aprender	

Descobre no texto outra palavra da família desta. Transcreve a frase.


Tenta agora definir o significado da palavra “aprendizes”.

1. Completa.

Fases da vida do ourives	O que fazia?
Infância	
	Exercia a profissão.
	Está reformado.

ANEXO 8 – Ficha de trabalho: A oficina

A oficina do ourives - Ficha de trabalho



A oficina

As oficinas dos ourives, onde podiam trabalhar várias pessoas ao mesmo tempo, eram lugares com características muito especiais. Como antigamente não havia eletricidade, estas oficinas eram construídas com janelas de vidro bastante amplas, que permitiam aos ourives receber a luz do sol durante muitas horas e ver melhor o seu trabalho. O chão da oficina era de madeira e, como tinha algumas aberturas, havia por baixo dele um segundo chão de cimento que permitia a recolha dos pedacinhos de ouro que caíssem durante o trabalho. Varrendo esse chão, nada se perdia.

As paredes eram brancas e aí estavam penduradas várias ferramentas, colocadas em suportes frágeis. Estas ferramentas de uso coletivo permitiam aos ourives, entre outras tarefas, medir, cortar, serrar e dobrar o ouro. Todas estas ferramentas utilizadas para trabalhar o ouro são muito interessantes. Para além de ferramentas, na oficina havia instrumentos maiores e mais pesados. A forja era fundamental para que os ourives conseguissem fundir o ouro e a frieira era necessária para criar fios a partir do ouro fundido.

Museu do Ouro (adaptado)

Entrevista

- Como se chama? Francisco Sousa.
- Que idade tem? 78 anos.
- Qual é a sua profissão? Ourives (reformado).
- O que o levou a escolher essa profissão? Porque gostava de trabalhar com instrumentos/ferramentas diferentes/invulgares, muito bonitas e perfeitas.
- O que faz no seu trabalho? Recebia o ouro e transformava-o em peças muito bonitas para depois vender.
- De que ferramentas de trabalho necessita? Alicates de tamanhos diferentes, serras muito fininhas, pinças especiais...
- Trabalha sozinho ou com mais pessoas? Trabalha com mais pessoas.
- Gosta do trabalho que faz? Gostava muito e continua a gostar.
- Se não tivesse essa profissão, o que gostaria de fazer? Gostava de ir para a universidade estudar, porque quando era jovem os pais não tinham dinheiro para lhe pagar os estudos.
- O que é uma forja? É uma fornalha que serve para derreter o ouro.
- Os ourives ainda trabalham com os mesmos instrumentos? Sim, mas de modo diferente.
- Quem trabalha mais na oficina? Só trabalham ourives.

1. Lê os **dois** textos e completa apenas com a informação mais importante.

OFICINA DO OURIVES	
<i>Espaço</i>	<i>Características</i>
	Bastante amplas e de vidro
Paredes	

<i>Instrumentos</i>	<i>Funções</i>

<i>Ferramentas</i>	<i>Funções</i>

2. Atenta na palavra “fundir” na seguinte frase: “A forja era fundamental para que os ourives conseguissem fundir o ouro (...)”.

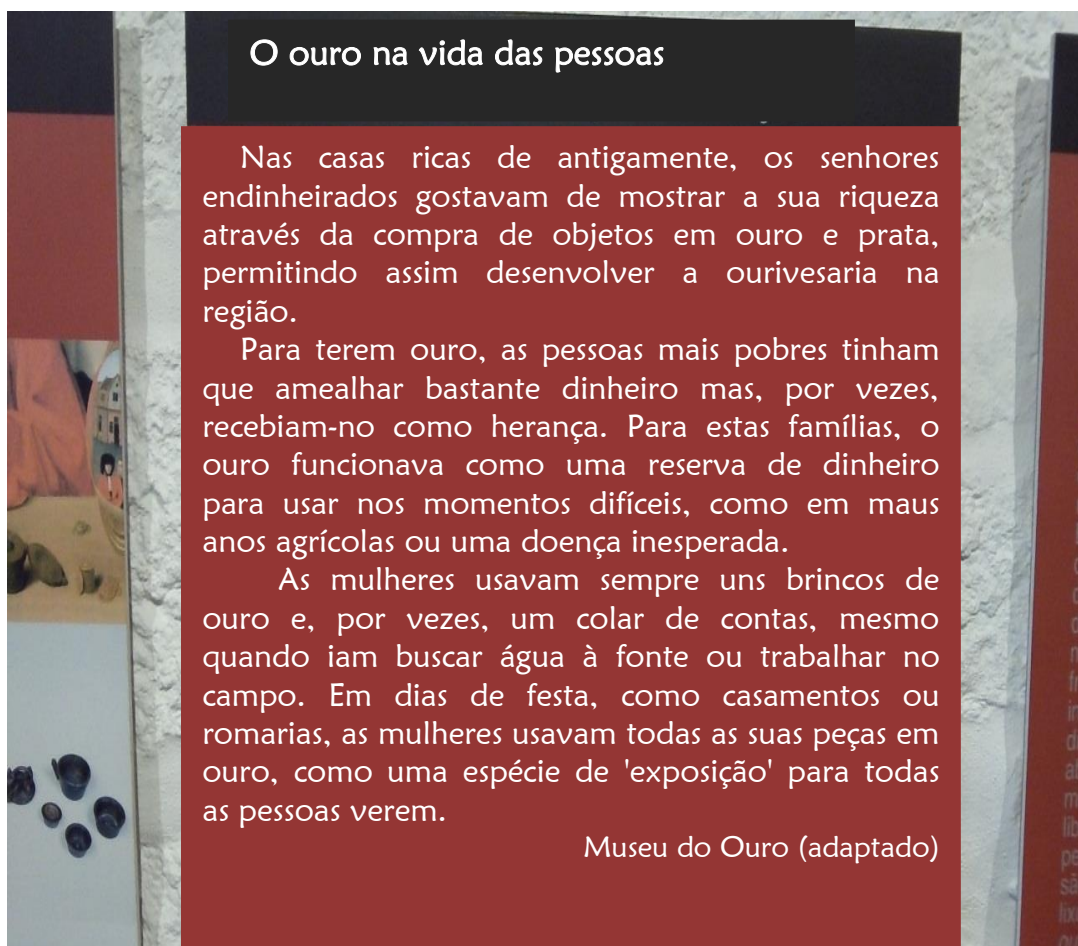
- 2.1. Procura na entrevista um sinónimo dessa palavra.

- 2.2. Reescreve a frase substituindo a palavra “fundir” pelo seu sinónimo.

- 2.3. Procura no texto uma palavra da família de “fundir”.

ANEXO 9 – Ficha de trabalho: O ouro na vida das pessoas

O ouro na vida das pessoas - Ficha de trabalho



O ouro na vida das pessoas

Nas casas ricas de antigamente, os senhores endinheirados gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro e prata, permitindo assim desenvolver a ourivesaria na região.

Para terem ouro, as pessoas mais pobres tinham que amealhar bastante dinheiro mas, por vezes, recebiam-no como herança. Para estas famílias, o ouro funcionava como uma reserva de dinheiro para usar nos momentos difíceis, como em maus anos agrícolas ou uma doença inesperada.

As mulheres usavam sempre uns brincos de ouro e, por vezes, um colar de contas, mesmo quando iam buscar água à fonte ou trabalhar no campo. Em dias de festa, como casamentos ou romarias, as mulheres usavam todas as suas peças em ouro, como uma espécie de 'exposição' para todas as pessoas verem.

Museu do Ouro (adaptado)

Entrevista

- Como se chama? Francisco Sousa.
- Que idade tem? 78 anos.
- Qual é a sua profissão? Ourives (reformado).
- O que o levou a escolher essa profissão? Porque gostava de trabalhar com instrumentos/ferramentas diferentes/inulgares, muito bonitas e perfeitas.
- O que faz no seu trabalho? Recebia o ouro e transformava-o em peças muito bonitas para depois vender.
- De que ferramentas de trabalho necessita? Alicates de tamanhos diferentes, serras muito fininhas, pinças especiais...
- Trabalha sozinho ou com mais pessoas? Trabalha com mais pessoas.
- Gosta do trabalho que faz? Gostava muito e continua a gostar.
- Se não tivesse essa profissão, o que gostaria de fazer? Gostava de ir para a universidade estudar, porque quando era jovem os pais não tinham dinheiro para lhe pagar os estudos.
- De onde vem o ouro para fazer as peças que as pessoas compram? Vem dos bancos próprios.
- Quanto custa o ouro atualmente? É variável, mas é muito caro.

Pessoas	O papel do ouro na vida dessas pessoas
Pessoas ricas	
	Reserva de dinheiro para usar nos momentos difíceis, como em maus anos agrícolas ou em doenças inesperadas.

Situações da vida	Peças usadas pelas mulheres
Trabalho do campo, ida à fonte	
	Todas as peças de ouro

3. No primeiro texto, sublinha a informação relativa à forma como as pessoas mais pobres faziam para adquirirem ouro.

3.1 Preenche agora os espaços em branco:

Como o ouro é muito _____, para que as pessoas mais pobres pudessem ter algumas peças, tinham que _____ bastante dinheiro ou, por vezes, recebiam-no como _____.

4. Atenta agora nas palavras “amealhar” e “herança”. Reconstrói as famílias de palavras de cada uma, que abaixo estão misturadas.

Mealheiro, herdeiro, herdar, amealhador, migalha, herói

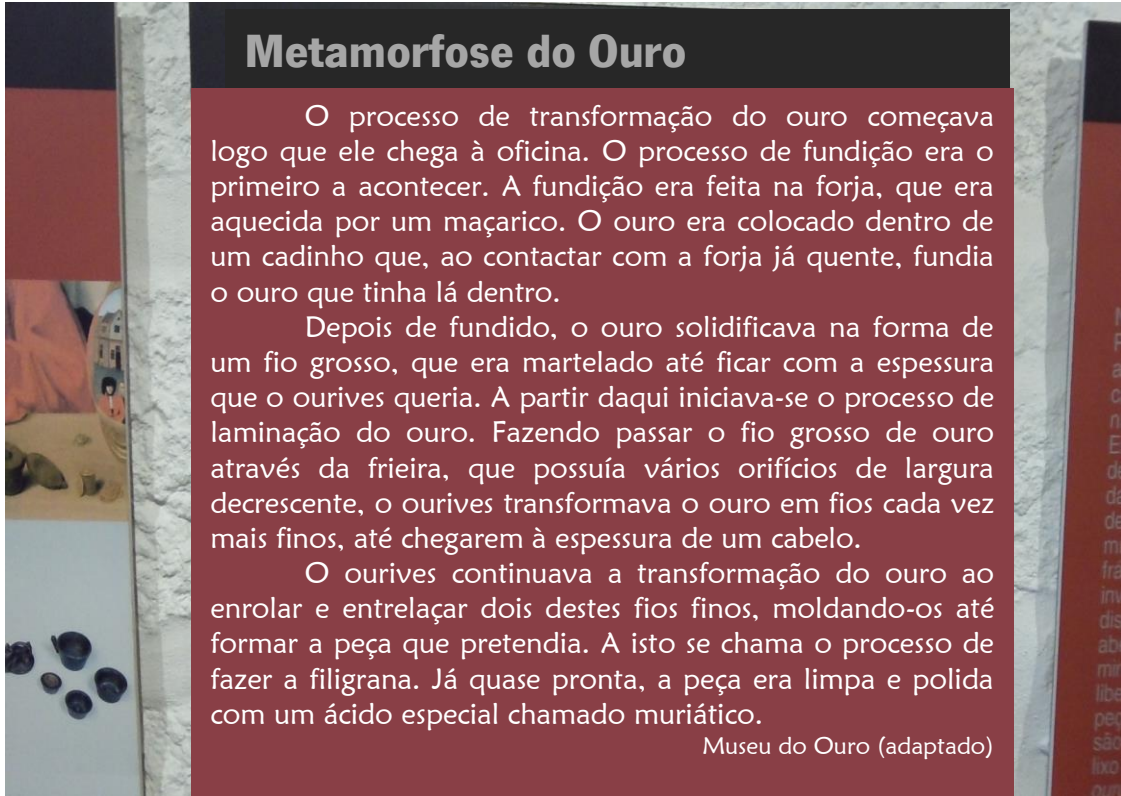
Famílias de palavras	
Amealhar	Herança

Observa atentamente cada uma das famílias de palavras. Indica:

- Aquilo que se recebe devido à morte de alguém é uma _____.
- Juntar pouco a pouco; economizar é o processo de _____.

ANEXO 10 – Ficha de trabalho: A metamorfose do ouro

A metamorfose do ouro - Ficha de trabalho



Metamorfose do Ouro

O processo de transformação do ouro começava logo que ele chega à oficina. O processo de fundição era o primeiro a acontecer. A fundição era feita na forja, que era aquecida por um maçarico. O ouro era colocado dentro de um cadinho que, ao contactar com a forja já quente, fundia o ouro que tinha lá dentro.

Depois de fundido, o ouro solidificava na forma de um fio grosso, que era martelado até ficar com a espessura que o ourives queria. A partir daqui iniciava-se o processo de laminação do ouro. Fazendo passar o fio grosso de ouro através da frieira, que possuía vários orifícios de largura decrescente, o ourives transformava o ouro em fios cada vez mais finos, até chegarem à espessura de um cabelo.

O ourives continuava a transformação do ouro ao enrolar e entrelaçar dois destes fios finos, moldando-os até formar a peça que pretendia. A isto se chama o processo de fazer a filigrana. Já quase pronta, a peça era limpa e polida com um ácido especial chamado muriático.

Museu do Ouro (adaptado)

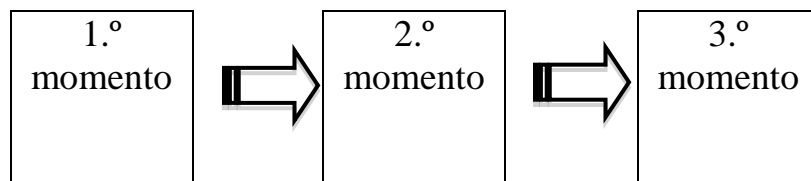
Entrevista

- Como se chama? Francisco Sousa.
- Que idade tem? 78 anos.
- Qual é a sua profissão? Ourives (reformado).
- O que o levou a escolher essa profissão? Porque gostava de trabalhar com instrumentos/ferramentas diferentes/invulgares, muito bonitas e perfeitas.
- O que faz no seu trabalho? Recebia o ouro e transformava-o em peças muito bonitas para depois vender.
- De que ferramentas de trabalho necessita? Alicates de tamanhos diferentes, serras muito fininhas, pinças especiais...
- Trabalha sozinho ou com mais pessoas? Trabalha com mais pessoas.
- Gosta do trabalho que faz? Gostava muito e continua a gostar.
- Se não tivesse essa profissão, o que gostaria de fazer? Gostava de ir para a universidade estudar, porque quando era jovem os pais não tinham dinheiro para lhe pagar os estudos.
- Depois do ouro estar pronto, o que lhe acontece? Sai de Travassos e vai para os armazenistas para ser distribuído pelos comerciantes.
- O processo de transformação do ouro de antigamente é o mesmo que hoje em dia? No essencial, o processo é o mesmo.

1. Lê o primeiro texto, que fala de três processos que acontecem durante a transformação do ouro. Sublinha-os e depois liga o *processo* à sua *definição correta*.

A transformação do ouro		
1) Processo de fazer a filigrana		a) Enrolar e entrelaçar dois fios finos de ouro, moldando-os até formar a peça pretendida.
2) Processo de fundição		b) Transformar o ouro em fios cada vez mais finos até chegarem à espessura de um cabelo.
3) Processo de laminação		c) Fundir o ouro dentro de um cadinho através da forja aquecida.

- 1.1. Completa os espaços com os processos conforme a ordem com que acontecem durante a transformação do ouro.



- 1.2. Agora lê a entrevista. Procura informação sobre o que acontece ao ouro depois de passar por todos estes processos na oficina.

4.º e último momento

2. Lê novamente o título do texto.

- 2.1. De onde conhecias a palavra metamorfose?

- 2.2. Tendo em conta aquilo de que te lembraste sobre essa palavra, procura na primeira frase do texto um sinónimo da palavra metamorfose.

- 2.3. Completa: podemos dizer que, na oficina do ourives, o ouro passa por uma *metamorfose* porque_____.

ANEXO 11 – Texto de consolidação: “A Póvoa de Lanhoso e a Profissão de ourives”

A Póvoa de Lanhoso e a profissão de ourives

No nosso projeto sobre as profissões, as professoras mostraram-nos várias imagens sobre a Póvoa de Lanhoso e descobrimos que é a terra do ouro. A profissão mais característica é a de ourives e é em Travassos que existem mais pessoas com este trabalho. Para descobrirmos isto, fizemos uma ficha e lemos um texto. Como queríamos descobrir mais coisas sobre este tema, fizemos uma visita de estudo ao Museu do Ouro.

Durante a visita ao museu, fizemos pesquisas para aprender mais sobre “A história do ouro”. Encontrámos informações sobre *a origem do ouro* mas também sobre *a história da vida dos ourives*. Antigamente os ourives ensinavam os filhos aprendizes a trabalhar na oficina onde faziam o ouro, depois passado muito tempo construíram o museu do ouro. Na adolescência trabalhavam na oficina do museu do ouro e quando chegavam à idade adulta decidiram ir para a profissão de ourives. Na velhice ficaram reformados. O senhor Francisco Sousa também nos disse que o ouro vem da terra e dos rios.

Quando visitámos a oficina onde o ourives trabalha, vimos que tinha muitas características e ficámos a conhecer instrumentos e ferramentas usadas nesta profissão. Por exemplo, as janelas eram grandes e de vidro para os ourives verem melhor o seu trabalho. A oficina era grande, as paredes eram brancas e tinham ferramentas penduradas. O chão era de madeira, com aberturas para o ouro cair no segundo chão de cimento. Os instrumentos com que trabalha o ourives são a forja, que serve para fundir o ouro, e a frieira, que é usada para criar fios a partir do ouro fundido. As ferramentas com que eles trabalham são alicates, serras, pinças e isto tudo serve para medir, cortar, serrar, e dobrar o ouro.

Durante as pesquisas que realizámos sobre a profissão de ourives, encontrámos informações sobre o *processo de transformação do ouro*. Vimos que o primeiro processo é a fundição que era feita na forja para derreter o ouro. O segundo é a laminação onde o ouro é transformado em fios cada vez mais finos até chegarem à espessura de um cabelo. E o terceiro é o processo de fazer a filigrana para enrolar e entrelaçar dois fios finos de ouro, moldando-os até formar a peça pretendida. Por fim temos o quarto momento: quando a peça está pronta sai de Travassos e vai para os armazenistas para ser distribuída pelos comerciantes. E é assim que o ourives faz a metamorfose do ouro.

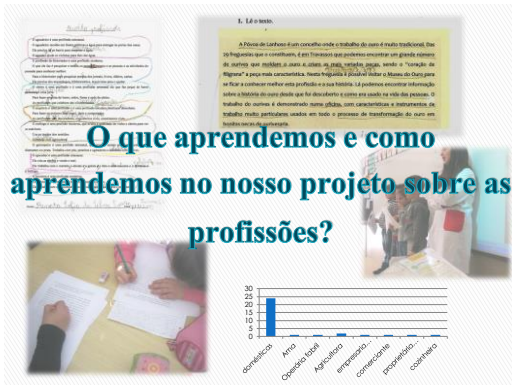
Com a visita ao museu e a conversa com o ourives, descobrimos que o ouro ocupava diferentes papéis na vida das pessoas ricas e das pobres. As pessoas ricas gostavam de mostrar a sua riqueza através da compra de objetos em ouro. O ouro para as pessoas mais pobres era uma reserva de dinheiro para usar nos momentos mais difíceis, como em maus anos agrícolas ou em doenças inesperadas. As mulheres quando iam à fonte ou ao campo levavam brincos ou colares. Em dias de festas as pessoas usavam todas as peças de ouro. As pessoas mais pobres recebiam como herança o ouro ou amealhavam dinheiro para o comprar o ouro.

Desta forma ficámos a conhecer mais sobre a profissão de ourives. Gostámos muito do trabalho, em especial da visita de estudo. Antes da pesquisa não conhecíamos este ofício, mas agora até há alguns meninos que gostavam de ser ourives. Com esta atividade também descobrimos o “coração de filigrana” e quando vamos à vila podemos encontrar a sua imagem em diferentes sítios. Adorámos fazer este projeto, foi fantástico aprender tantas coisas!

Turma 22

ANEXO 12 – PowerPoint final

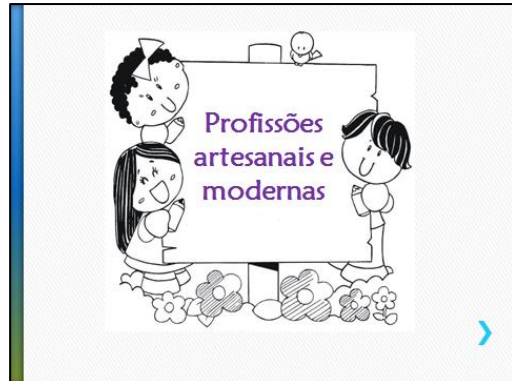
O que aprendemos e como aprendemos no nosso projeto sobre as profissões?



Profissões mais comuns dos pais e avós dos meninos da sala

Profissão	Frequência
doméstica	30
Artesão	25
Coleção livro	20
Agricultura	15
emprego...	10
comércio	5
profissão...	5
acórdão	5

Profissões artesanais e modernas




O que aprendemos?

- Oito profissões desconhecidas.
- Aprendemos a diferença entre profissões artesanais e modernas.
- O que faz cada profissão.
- Com quem colabora e que materiais usa.
- Aprendemos palavras novas.

Como aprendemos?

- Trabalhamos em grupo.
- Lemos textos.
- Fizemos uma ficha.
- Aprendemos palavras novas a partir das perguntas e do dicionário.
- Apresentamos o trabalho à turma.
- Escrevemos um texto.




As profissões mais comuns dos pais e avós dos meninos da sala




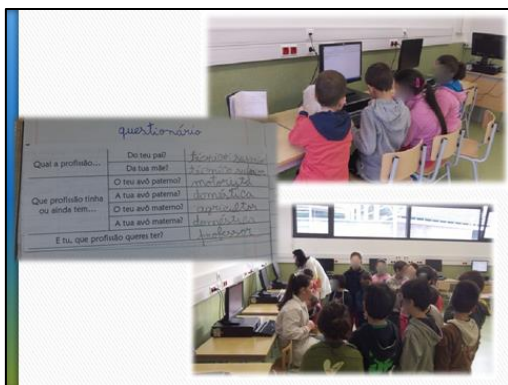
O que aprendemos?

- As profissões mais comuns dos pais e avós.
- Vimos quais eram as menos comuns.
- As profissões que os meninos querem ter quando forem grandes.

Como aprendemos?

- Fizemos questionários em casa.
- Trabalhamos em grupo.
- Fizemos gráficos na sala de TIC.
- Lemos os dados dos gráficos.
- Escrevemos um texto com o título *Passado, presente e futuro*.





O que aprendemos?

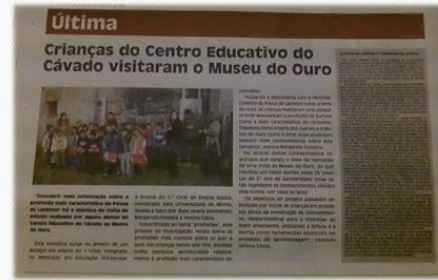
- Aprendemos mais da profissão de ourives.
- A Póvoa de Lanhoso é a terra do ouro.
- A profissão mais típica é a de ourives.
- Travassos é a freguesia mais ligada ao ouro.
- Em Travassos há o Museu do Ouro.
- A peça de ourivesaria mais característica é o coração de filigrana.
- Aprendemos mais sobre a história do ouro, a oficina dos ourives, o processo de transformação do ouro e como era usado na vida das pessoas.

Como aprendemos?

- Vimos imagens e lemos um texto sobre a Póvoa de Lanhoso.
- Visitamos o Museu do Ouro.
- Fizemos uma entrevista ao ourives.
- Lemos textos dos cartazes.
- Apresentamos os nossos trabalhos.
- Escrevemos um texto para o jornal.
- Fizemos corações de filigrana com arames.
- Trabalhamos em grupo.



Texto que enviámos para o jornal



Obrigado por terem vindo.
Esperamos que tenham gostado!

